

Inês Marques de Aguiar Lopes Pinto

Contribuição para uma Prática Fundamentada e Reflexiva

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Orientador:

Henrique Vaz

Professora cooperante:

Marina Lima Pinho

Porto, Julho, 2015

RESUMO

O presente relatório refere-se ao trabalho desenvolvido no estágio curricular efetuado pela autora na Escola Secundária Manuel Laranjeira, em Espinho, no âmbito do Mestrado de Ensino das Artes Visuais (MEAV), da Universidade do Porto. Este estágio serve de ponto de partida para uma reflexão sobre o papel do professor como potenciador de aprendizagens, contribuindo para uma prática fundamentada e reflexiva.

Assim, divide-se o presente relatório em três componentes da atividade pedagógica: *Prática, Participação e Relação*.

Na *Prática Pedagógica*, procura-se delimitar os diferentes contextos em que se aplicam metodologias de ensino. Partindo das atividades de estágio observadas e nas quais a estagiária foi interveniente, procura-se descrever o planeamento, o decorrer e avaliação de cada atividade. São descritos dois outros espaços onde vivencia situações educativas extraescola, com as quais, ao longo do relatório, cria ligações com a experiência escolar.

Em *Participação* a estagiária atenta na participação dos alunos nas atividades propostas, nas dificuldades encontradas e nas soluções traçadas. Mas também na forma como o professor entende a sua participação na instituição escola. Divide-se nas principais problemáticas com que se deparou na atividade docente: a iniciativa, a relação com o espaço físico, o compromisso e a motivação.

Relações Pedagógicas atenta a relação como norteadora do desenvolvimento do ensino-aprendizagem, a partir de dois tipos de relações. Primeiramente explora-se a relação do professor com a escola e com o restante corpo docente uma vez que é neste espaço que se cria o ambiente educativo que indiretamente influencia os alunos. Em segundo lugar é abordada a relação entre o professor e o aluno, nomeadamente a postura em sala de aula, a autonomia, entre outros.

Termina o presente relatório com reflexões sobre condutas a privilegiar, atentando nas propostas de trabalho não como produtos finais, mas importantes meios para atingir um fim. Finalizando com a preocupação caracterizada pela frase “*Escola (eu) transbordante*”, onde discorre sobre o perigo de querer estar em todas as frentes da educação.

ABSTRACT

The present report refers to the work developed at the curricular internship conducted by the author in the school Escola Manuel Laranjeira, in Espinho, in the ambit of the Master in Visual Art Teaching (MEAV), of the Porto's University. This internship is used as a starting point for reflecting about the teacher's role as a booster of learning, contributing to an informed and reflective practice.

Therefore, the present report is divided in three major components of the pedagogic activity: *Practice*, *Participation* and *Relation*.

In *Pedagogic Practice*, it's intended to delineate the different contexts in which education methodologies apply. Beginning at the internship activities observed and intervened, it's intended to describe the planning, the course and evaluation of each activity. Two other spaces are described where extra curricular educational situations are experienced, with which, over the report, builds connections with the school experience.

Participation deals with the participation of the students in the activities, the difficulties found and in the solutions outlined. But also in the way the teacher understands his participation in the institution school. It is divided in the main problematic issues encountered in the teacher's practice: initiative, relationship with the physical space, commitment and motivation.

Pedagogic Relationships regards relationship as a guide for the development of the teaching-learning process, based on two types of relationships. First of all it explores the relationship of the teacher with the school and the remaining teaching workforce since it is within this space that the educational atmosphere, which indirectly influences the students, is generated. In second place it's approached the relationship between the teacher and the student, namely the student's posture in the classroom, the autonomy, within others.

The present report ends with reflections upon conducts to be enhanced. Taking the work proposals not as completed products, but as important means to achieve ends. Finishing with the concern characterized by the expression "School (me) overflowing", writing about the danger of wanting to be in all the fronts of education.

RÉSUMÉ

Ce rapport concerne le travail développé pendant le stage réalisé para l'auteur à l'École Secondaire Manuel Laranjeira, à Espinho, dans l'ambitus de la maîtrise d'enseignement d'Art Visuel (MEAV) de l'Université de Porto. Ce stage est le point de départ pour une réflexion sur le rôle du professeur comme potentiel d'apprentissage et contribue pour une pratique bien établie et réflexive.

Ce résumé est composé par trois parties d'activités pédagogiques: Pratique, Participation et Relations Pédagogiques.

Dans la Pratique Pédagogique on cherche à délimiter les différents contextes qui s'appliquent aux méthodologies d'enseignement. A partir des activités de stage observés et dans lesquelles on a intervenu, on cherche à décrire le plan, la démarche et l'évaluation de chaque activité. On a décrit deux autres espaces où on a vécu des situations en contexte éducatif extra-scolaires, lesquelles ont créé des liaisons avec l'expérience pédagogique ici rapportée.

En Participation on considère l'interaction des élèves dans les activités proposées, les difficultés surgies et les solutions tirées. Mais aussi bien en rapport comme le professeur envisage sa participation dans l'institution scolaire. Cela s'inscrit dans les principaux problèmes trouvés dans l'activité du professeur: son initiative, sa relation avec l'espace physique, son engagement et sa motivation.

Relations Pédagogiques considère la relation comme envisageant le développement de l'enseignement-apprentissage, à partir de deux types de relations. D'abord on explore la relation du professeur avec l'école et avec les autres professeurs, puisque c'est dans cet espace, qu'on crée l'ambiance pédagogique laquelle va indirectement influencer les élèves. Ensuite on explore la relation professeur-élève, surtout l'attitude en classe, l'autonomie parmi d'autres.

Finalement on termine ce rapport mettant au point des conduites privilégiées. Prenant en considération les projets de travail non comme des produits finals mais comme d'importants moyens pour atteindre un but. Pour terminer et considérant la préoccupation caractérisée par la phrase «École (moi) débordante», ce qui nous mène au danger de vouloir être présent dans tous les domaines de l'éducation.

AGRADECIMENTOS

À Professora Marina pela sua sinceridade, algo que cada vez nos faz mais falta. Pela partilha da sua experiência. Por agarrar os desafios das estagiárias mesmo sabendo o desassossego que lhe causará.

À Diana Reis por ter sido o meu braço direito no estágio, por ter sido uma força calma e ponderada. Por me ter ensinado o que é ser profissional. E finalmente por ter embarcado nas minhas ideias loucas e termos construído coisas espetaculares.

Aos meus Pais por me apoiarem e fazerem de mim uma pessoa cada vez mais completa. Pelo exemplo que dão todos os dias.

À minha mãe por ser o meu maior exemplo de educação, guiando-me pelos caminhos que eu escolho, nos quais, de alguma forma, está sempre presente exigindo mais de mim. Ao meu pai por me ter acompanhado na escrita e ser sempre uma força calma e ponderada.

À minha irmã Filipa pelos miminhos e incentivos.

À minha prima Rita por ter sido o meu incentivo na reta final e uma grande ajuda sem a qual não teria o relatório que apresento.

À minha querida avó Mixú por ter sempre as palavras certas para nos pôr a pensar.

À tia Kiki, tia Ana e avó Mixú pela tradução que fizeram com tanto carinho.

A toda a minha família que desde o início se mostrou disponível para ajudar.

À Ana Miranda por aturar todas as minhas indignações e manifestos. Por me ajudar a tornar as minhas ideias brutas em exercícios e atividades com pés e cabeça.

Aos professores do MEAV por me terem feito crescer tanto em dois anos, desinstalando-nos e questionando-nos constantemente.

Aos MEAVs que me acompanharam durante as aulas, os trabalhos de grupo e as entregas. Pelo que partilhámos, partilhamos e iremos partilhar como educadores.

Obrigada a todos que de alguma forma se fizeram presentes e me desinstalaram nestes dois anos.

ÍNDICE

RESUMO	3
ABSTRACT	4
RÉSUMÉ	5
AGRADECIMENTOS	6
1 INTRODUÇÃO	9
1.1 PROCESSO	9
1.2 CONTATO COM ESTA REALIDADE DE SER PROFESSORA	11
2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA	15
2.1 ESTÁGIO.....	15
2.1.1 PROPOSTA DE TRABALHO “SÍMBOLO”	15
2.1.2 PROPOSTA DE TRABALHO “INTERPRETAÇÃO DE UMA OBRA DE ARTE”	23
2.1.3 PROPOSTA DE TRABALHO VAZIO VISÍVEL (VV)	26
2.1.3.1 EXERCÍCIO CHAVEIRO (DINÂMICA DE GRUPO)	30
2.1.3.2 BRAINSTORM.....	31
2.1.3.3 EXERCÍCIO SPEED DATING (DINÂMICA DE GRUPO)	34
2.2 CAMTIL.....	38
2.3 BASQUETEBOL	39
3 PARTICIPAÇÃO.....	41
3.1 PARTICIPAÇÃO ATIVA	41
3.1.1 DESAFIOS	41
3.1.2 PARTICIPAÇÃO ENVOLVENTE.....	49
3.2 PARTICIPAÇÃO E O ESPAÇO.....	52
3.3 COMPROMISSO.....	54
3.4 MOTIVAÇÃO	55
4 RELAÇÃO PEDAGÓGICA	59
4.1 RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES.....	59
4.2 RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO	62
4.2.1 PROFESSOR EM SALA DE AULA	62
4.2.1.1 MAPEAR PROCESSOS CRIATIVOS	65
4.2.2 POSTURA DOS ALUNOS	66
4.2.3 AUTORIDADE QUE CONFIA.....	67
4.2.4 PROFESSOR QUE “DÁ” AS IDEIAS.....	68
4.2.5 AUTONOMIA	70
4.2.5.1 FERRAMENTAS	73
5 REFLEXÕES FINAIS.....	77
5.1 MEIO PARA ATINGIR UM FIM	77
5.2 ESCOLA (EU) TRANSBORDANTE.....	78
BIBLIOGRAFIA.....	81
ANEXOS.....	83

1 INTRODUÇÃO

1.1 PROCESSO

O presente relatório refere-se ao trabalho desenvolvido no estágio curricular efetuado na Escola Secundária Manuel Laranjeira, em Espinho, no âmbito do Mestrado de Ensino das Artes Visuais (MEAV).

A construção do relatório de estágio reflete aquilo que me motivou: o crescimento profissional e pessoal durante os meses de estágio. É impossível dissociar as duas componentes, que andaram a par e passo no processo de entendimento do papel do professor; ser capaz de desafiar os alunos e deixar-me desafiar por eles, fazer-me ouvida e saber ouvir com atenção a contribuição de cada um, procurar novas formas e métodos de captar a atenção dos alunos e nunca deixar de prestar a máxima atenção ao que se passa na sala de aula. Trago comigo 9 meses de entendimento do significado de ser professora expostos nas diferentes atividades e procuro transmitir, através dos momentos críticos de viragem, uma análise com olhos de quem quer sempre melhorar. Acredito que é perante uma avaliação sincera que se contrapõem ideias e assim se cresce.

Este relatório parte dos incidentes críticos vividos durante o estágio fazendo pontes para outros acontecimentos vividos em situações com responsabilidades de educadora. Seguindo a definição de incidente crítico de Kelchtermans (2001), usarei estes momentos de mudança de direção, na minha visão enquanto estagiária, para refletir sobre o papel de professor, treinador ou animador na sua relação com o aluno, jogador ou animado, respetivamente. Motivada pela experiência do estágio, trago à discussão incidentes doutras realidades apenas na medida em que me permitem compreender a relação professor-aluno deixando claro que o objetivo desta análise é promover, numa situação de educação formal, o crescimento integrado de cada jovem. É importante salientar que estas experiências extracurriculares têm um estatuto diferente do da escola devido às suas características próprias. Entre elas pode ser salientado que enquanto que a escola é obrigatória estas atividades são opcionais, sendo claro que o público que atingem é distinto, fruto dessa escolha. Por outro lado podemos referir que na escola está mais

presente uma educação formal e nas experiências extracurriculares uma educação informal.

“...los llamados «incidentes críticos» manifiestan aquellos eventos en la vida individual, seleccionados en función de que marcaron particulares direcciones o rumbos. Así, a lo largo de la trayectoria profesional individual hay momentos que acentúan determinados cambios de rumbo, acontecimientos clave que han marcado la trayectoria vital” (Kelchtermans cit. in Bolívar, Domingos e Fernández, 2001: 172)

A motivação que encontro para o estágio é a mesma que me levou a candidatar ao MEAV, a crença profunda de que posso desempenhar um papel na educação dos jovens e que o poderei fazer através da experiência artística, tendo na concepção de educação um conceito de maturação na sociedade através de uma apropriação crítica de valores, confronto com os múltiplos modelos de opções de vida e gestão equilibrada dos próprios interesses e das relações interpessoais (Almeida, 2004: 14).

A reflexão aqui apresentada é fruto da relação entre a teoria adquirida no mestrado e a prática vivida ao longo do estágio. Assim, divido o presente relatório em três componentes da atividade pedagógica: prática, participação e relações. A repetição da palavra pedagógica não é sem razão e explicita a vontade de contrastar diferentes posturas pedagógicas num crescimento pessoal que leva à construção do professor como um ser uno que busco neste momento de iniciação à prática docente.

O relatório encontra-se estruturado em cinco capítulos. O primeiro, corresponde à *Introdução*, onde apresento o enquadramento do relatório. No segundo capítulo, *Prática Pedagógica*, procuro delimitar os diferentes contextos em que se aplicam metodologias de ensino. Partindo das atividades de estágio que observei e intervi, procuro descrever o planeamento, o decorrer e avaliação de cada atividade. O projeto construído em conjunto com a Diana Reis, colega de estágio, denominado Vazio Visível, é fruto de um trabalho copromovido pela professora cooperante, a escola e a Câmara Municipal de Espinho e divide-se em vários passos que culminam numa exposição no mercado de Espinho. O momento final do projeto sugere-o como fim último das atividades até então

desenvolvidas, no entanto procuro deixar claro que cada proposta não é um fim em si mesma. Este capítulo termina com a apresentação de dois outros espaços onde vivencio situações educativas extraescola, dando o mote para o terceiro capítulo.

No terceiro capítulo, *Participação* atento na participação dos alunos nas atividades propostas, nas dificuldades encontradas e nas soluções traçadas. Mas também na forma como o professor entende a sua participação na instituição escola. Neste capítulo faço uso, através de exemplos, do contraste na participação dos jovens enquanto alunos, jogadores ou animados. O capítulo está dividido nas principais problemáticas com que me deparei na atividade docente: a iniciativa, a relação com o espaço físico, o compromisso e a motivação.

No quarto capítulo, *Relações Pedagógicas*, é explorada a relação como norteadora do desenvolvimento do ensino-aprendizagem, a partir de dois tipos de relações.

Primeiramente exploro a relação do professor com a escola e com o restante corpo docente uma vez que é neste espaço que se cria o ambiente educativo que indiretamente chega aos alunos. Em segundo lugar é abordada a relação entre o professor e o aluno, nomeadamente a postura em sala de aula, a autonomia, entre outros.

Termino o presente relatório com algumas reflexões sobre diferentes pontos de vista de condutas a privilegiar. Faço-o após ter ganho alguma distância do momento do estágio de forma a poder ter uma visão crítica sobre a minha postura e a dos outros. Não é meu objetivo apontar o dedo a quem toma opções diferentes das minhas, mas sim pôr essas questões a nu, suscitando assim interrogações a quem lê este relatório. Do ponto de vista pessoal, escrever o relatório ajuda-me a organizar todas as vivências destes nove meses e com isso organizar todas as questões que fui trazendo à tona durante o estágio.

1.2 CONTATO COM ESTA REALIDADE DE SER PROFESSORA

Depois do 1º ano do MEAV, um ano muito teórico no sentido em que grande parte dos assuntos eram aprendidos e discutidos sem aplicação prática imediata ou sem experiências pessoais com que pudéssemos relacionar, o estágio foi um contra balanço. Foi um espaço para perceber as inúmeras contradições entre o fazer e o dizer, entre o ideal e a realidade, entre formas de ser e formas de fazer. Não fui iludida, pelo menos não

muito, bem sei que cada professor tem o seu método de ensino e forma de se relacionar, que são confrontados com os jovens também eles distintos entre si, com interesses, motivações e formas de estar diferenciadas.

O estágio fez-me pensar sobre a minha motivação para ensinar, para ser um veículo de aprendizagens. Foi um ano lectivo em que fui progressivamente, ao longo dos períodos, tendo dificuldade em me centrar: nos meus objetivos como professora, por serem ténues e pouco terem sido postos à prova antes; na minha visão, no que acredito e sonho para a minha profissão, para o meu espaço e ambiente de trabalho; na minha postura perante a escola, na forma como abordo as suas questões permanentes; nos alunos, que devem ser o fim último de cada ação do professor, mas que facilmente são postos em segundo plano no meio das imensas solicitações; nos outros professores, no sentido de construir relações de interdisciplinaridade ou de pares, a partir de sentimentos positivos, da partilha de experiências, de entre ajuda; na disciplina, nos seus objetivos e em todas as barreiras que se colocam ao longo do ano para os atingir; na forma de ensino, pouco trabalhada e, principalmente, pouco pensada; no essencial, em parar e refletir sobre as atitudes, de forma a reforçá-las ou modificá-las; em estar disponível, para ouvir, refletir e estar presente. Cheguei a conclusões como sentir que não estou preparada para enfrentar todos os desafios da escola, que rapidamente se metamorfoseiam em problemas. Mas ao mesmo tempo percebi que é através da experiência e do conflito constante, na escola e no ensino, principalmente, que irei desenvolver todas estas questões que me apoquentam, testando os meus limites ao máximo e, também, ganhando uma capacidade de desenrasque e reflexão a partir da experiência.

No seguimento de não estar centrada, e isso me provocar alguma desmotivação, senti necessidade de parar para definir a minha estratégia. Para definir qual é a minha posição perante os assuntos. Assisti a uma conferência no Porto, em Maio deste ano, intitulada Get Set Art Festival, com oradores ligados à área das artes distribuídos por quatro dias. Este ano o tema foi “Anatomy of ideas”, onde se pretendia uma partilha de processos criativos, de conceptualização e discussão sobre a origem e seleção das ideias. Eike König, criador do estúdio de design Hort, foi um dos convidados. Num dos seus slides (figura 1) mostrou-nos uma lista de objetivos pessoais que escreveu depois de já ter tido alguns

clientes e trabalhado para outras pessoas. Podíamos ler coisas tão simples como “enjoy what you are doing” ou “don’t work with assholes”. Eike disse que seguia esta lista à risca, deu o exemplo de já ter trabalhado com “assholes”, mas quando percebeu que o eram, parou de trabalhar com eles. Não é propriamente uma ideia inovadora ou de que nunca tenha ouvido falar, mas normalmente crio objetivos ou defino estratégias para atividades de curta duração, como um campo de férias ou a resposta a uma proposta de trabalho, e nem sempre deixo por escrito.

Depois destes dias fiquei com vontade de fazer a minha própria lista de objetivos, o mapa do meu processo criativo, para, de alguma forma, me guiar quando o sentimento de não estar centrada me atormentar. Quero criar uma estratégia que possa consultar em períodos de incerteza, que me ajude a perceber qual é o próximo passo. Mas também um mapa de como funciono (rotinas, incentivos...) para que consiga combater, ou pelo menos reconhecer, certos modos de estar, comportar, relacionar.



Figura 1 - Eike König, no Get Set Art Festival 2015, Porto. Fotografia de Sílvia Silva

Durante o meu relatório de estágio tanto escrevo na primeira pessoa do singular como na primeira pessoa do plural, não porque me confunda com a autoria dos exercícios (por exemplo), mas sim porque convivi durante todo este o tempo com a Diana Reis. Mesmo as propostas em que desenvolvi a ideia inicial foram sempre discutidas e trabalhadas com a Diana com o intuito de lhes dar significado.

O meu relatório de estágio está organizado segundo o meu pensamento ao longo do estágio. É cronológico tanto na cadência das propostas realizadas em aula, como nas várias associações e paralelos que fui criando com aprendizagens adquiridas anteriormente e em experiências extraescola, e também do meu crescimento pessoal ao longo do ano. Segue o meu processo de trabalho, questionamento e pensamento, a partir de registos nos meus cadernos e textos lidos. Dou muito valor aos caminhos percorridos para criar soluções, tendo um enorme prazer em registar todas as etapas por que passo - desde a definição do problema, as questões levantadas, a resultados finais e assuntos por resolver. Tenho vindo a perceber as vantagens deste registo para “pós” reflexões sobre o assunto ou mesmo para solucionar outras questões - utilizando o mesmo processo ou tirando partido das perguntas levantadas anteriormente.

2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo apresento o trabalho desenvolvido no estágio com os alunos do 12º ano, do curso de Artes Visuais, através da descrição das propostas. Apresento, também, duas referências da minha experiência como educadora, contextualizando, assim, brevemente a minha prática e reflexão pedagógica.

2.1 ESTÁGIO

Quando iniciámos o estágio, no final do mês de Setembro, já as aulas decorriam há cerca de três semanas. Assim, fomos confrontadas com a turma de 12º ano a finalizar a proposta de trabalho diagnóstica, de Oficina de Artes. A professora cooperante já tinha planificado o primeiro período letivo, mas ainda assim deu-nos espaço para entendermos os objetivos do módulo correspondente, surgindo dessa discussão a incorporação da proposta “Símbolo”, por sugestão das duas estagiárias. Ao mesmo tempo a professora cooperante deu-nos liberdade para pensar num projeto para desenvolver com os alunos, no 2º ou 3º período, aplicado aos módulos que se seguiam. Desde logo começámos a sonhar com o desafio lançado, que mais tarde se traduziu no ambicioso projeto escolar intitulado “Vazio Visível”.

2.1.1 PROPOSTA DE TRABALHO “SÍMBOLO”

O programa da disciplina de Oficina de Artes começa no primeiro tema “Linguagem Plástica”, que se subdivide em dois subtemas. A professora cooperante tinha planificado abordar o subtema “conceitos de linguagem” através de uma apresentação, fazendo assim a ponte para o subtema “elementos estruturais da linguagem plástica” que se iria traduzir na proposta “Interpretação de uma obra de arte”. Partindo do plano que já estava traçado, propus, em conjunto com a Diana Reis, criar um exercício complementar à apresentação introdutória.

O exercício procuraria explorar o processo de descodificação de símbolos, processo de trabalho que os alunos teriam de adoptar para as propostas ao longo do ano. Tendo em

conta a bagagem e idade dos alunos, ser-lhes-ia pedida uma associação rápida entre ideias, de forma a criar algo novo, o que exigiria a criação de pontes entre a realidade dos próprios, a história da arte e a forma de comunicar. A sustentação desta atividade estaria em processos de metáfora e analogia entre imagens e conceitos.

Partindo de uma reflexão pessoal sobre o percurso dos alunos, a sua formação em disciplinas específicas da área, as aprendizagens adquiridas em anos anteriores, procurei capacitá-los de ferramentas que lhes poderiam fazer falta para interagir com esta nova disciplina de Oficina de Artes. Comecei então por pensar nos conteúdos e objetivos das disciplinas e procurei integrar estes conceitos na turma com que me deparava. Observei, minuciosamente, como se comportavam os alunos no tempo de aula, que linguagem específica utilizavam e fiz uso da minha própria vivência enquanto aluna do 12º ano. A partir destes dados decidi explorar uma competência abrangente que lhes fosse útil nas artes, mas que também pudesse ser aplicada noutras situações, de forma a compreenderem e desmistificarem a ideia de que as ferramentas das artes apenas servem para o trabalho escolar. Assim, procurou-se trabalhar competências versáteis e horizontais a vários âmbitos da vida de cada um.

“One of the most obvious differences between intelligence and creativity is that intelligence requires convergent thinking, coming up with a single right answer, while creativity requires divergent thinking, coming up with many potential answers.” (Sawyer, 2006: 44)

Entendi o pensamento divergente e o trabalhar a metáfora, neste caso das imagens, como aspectos essenciais a desenvolver. É esta criatividade, a que é horizontal à vida de cada um, que permite dotar os alunos das ferramentas necessárias para seguir o seu processo de construção e crescimento.

A proposta de trabalho “Símbolo” consistiu em **representar um conceito abstrato** usando fita-cola de papel como “matéria prima” e o estirador como suporte. O objetivo era desafiar cada aluno a desconstruir um conceito abstrato criando ligações que o levassem à representação do mesmo. Foi apresentada uma lista de conceitos para escolherem, apesar de haver liberdade para optar por outro. Os conceitos não eram concretos (como

por exemplo “mesa”), de modo a que o aluno não tivesse uma imagem clara do próprio conceito, e fosse obrigado a criar novas associações até construir uma imagem. Deixámos claro que a ideia não era a complexidade, mas sim a representação rápida de um conceito. Os alunos dispunham apenas de 10 minutos para terminar esta tarefa.

Como forma de introduzir o exercício seleccionámos **imagens para apresentar** aos alunos os conceitos que pretendíamos trabalhar. Iniciámos a aula apresentando uma série de imagens projetadas, da autoria de Christian Jackson, que representa filmes a partir de elementos característicos de cada história. Desde o início fomos pedindo aos alunos que intervissem, perguntando se conseguiam identificar o filme e, depois de algumas imagens fizemo-los questionar sobre o método de desconstrução dos elementos do filme que o artista utilizou. Com vista à exploração dos diferentes elementos das imagens, fomos pondo em causa o que eles representam, que sentimentos despertam, que personagens ou histórias sugerem. Abordámos alguns conceitos como a sintetização, os ícones ou os símbolos.

De seguida apresentámos uma pequena pesquisa de imagens e os conceitos associados a cada uma. Por exemplo, uma delas era uma publicidade da FED-EX (figura 3) em que o fundo é o mapa-mundo onde estão representadas duas janelas, cada uma num continente diferente, e podemos ver uma encomenda a ser transportada de um sítio para o outro. Esta imagem representa o conceito de eficiência, rapidez. Assim fomos mostrando mais, explorando as leituras de cada aluno e o propósito da publicidade pedindo a alguns que explicassem o seu raciocínio. A partir de um exercício de análise os alunos começaram a entender o processo de associação de ideias e conceitos que cada um faz, neste caso, a partir de imagens.



Figura 3 - Publicidade da Fed Ex

(<http://thimargroup.com/thimar-picks-20-innovative-and-unforgettable-advertisements-that-make-you-look-twice/>, Online, 21 de novembro de 2013)

À medida que os alunos acabavam de representar o seu conceito, fui fotografando os resultados com o meu telemóvel, depois rapidamente passei para o computador e projetei as imagens na tela para que todos pudessem ver e opinar ao mesmo tempo, procurando, deste modo, “ ... desenvolver um fazer fundamentado, na perspectiva de um operador plástico cuja intervenção crítica só é eficaz se relevar de uma consciência simultaneamente histórica e estética.” (Gonçalves, 2005: 5)

Como refere Gonçalves (2005), a intervenção crítica do operador plástico requer uma consciência. De modo a trabalhar esta consciência e principalmente a percepção de que a crítica não vem sem reflexão, a segunda parte do exercício foi focada no fazer fundamentado.

Através da apresentação e comentário dos resultados criou-se uma dinâmica de execução e reflexão. A cada imagem projetada eram dados alguns segundos para a sua análise individual e depois, quem quisesse e se sentisse mais à vontade, partilhava o significado que lhe tinha atribuído. Com o intuito de pensar a ação, fui pedindo que explicassem que associações e desconstruções tinham feito da imagem projetada e como é que a partir

desta chegavam a um conceito. Depois da hipotetização, pedia-se ao autor da imagem que explicasse as suas escolhas de forma simples, ou seja, através de um discurso conciso, partindo de frases curtas e explícitas e expressões que lhes fossem mais familiares.

Depois de ter claro quais os objetivos a atingir, o enquadramento dos mesmos nos desafios que seriam lançados ao longo do ano e a forma de concretização destes através de uma linguagem que fosse familiar aos alunos, surgiram algumas questões de índole prática mas que nem por isso têm uma menor carga pedagógica e didática.

A escolha dos **materiais** teve em atenção o balanço entre o tempo dedicado ao exercício (um bloco de 50 minutos) e o preço dos materiais. A fita cola de papel não é muito cara e poderia ser utilizada noutras situações durante o ano, como para fixar folhas por exemplo, e, ao mesmo tempo, é prática por se cortar com as mãos - combatendo assim o típico esquecimento do instrumento de corte (tesoura / x-ato). Como os estiradores da sala de Oficina de Artes são cinzentos não houve necessidade de comprar mais um material - o suporte - já que a fita cola faria um bom contraste de cor. Os marcadores foram um material opcional para quem quisesse complementar ou evidenciar o seu desenho, podiam ser trazidos de casa e não tinham características específicas.

Com cada vez menos tempo letivo dedicado às artes a necessidade do desenrasque, imprevisto e pragmatismo são urgentes para que as aulas sejam aproveitadas com tranquilidade e empenho. Com a observação da prática docente ganhei consciência da centralidade destas três capacidades e assim elaborei o exercício “Símbolo” de forma a ser **prático**. Fiz uso da fotografia e do computador para expor os trabalhos de forma ágil. O professor tem à sua disposição várias ferramentas e instrumentos que facilitam a comunicação e o envolvimento de todos e deve considerá-los na sua planificação.

Uma vez munido da ferramenta da planificação e alerta para a necessidade do pragmatismo, cabe ao docente acompanhar o processo dos alunos de modo a poder integrar a resposta destes na restante planificação.

Durante o exercício foi-me possível observar o entusiasmo dos alunos com o desafio, ainda que alguns mostrassem expressões de quem nunca tinha feito nada do género. No geral aderiram ao exercício, estando bastante ativos e cada vez mais à vontade para decifrar as imagens. A maior dificuldade foi fazê-los **participar** no início, sendo necessário em todas as imagens voltar a questionar “e a esta imagem que conceito associam?”, para que se comesçasse a ouvir algumas vozes mais audazes, a lançar palavras. E ainda assim, nas primeiras projeções dos seus próprios resultados, em que eles ainda estavam muito enferrujados, quem se arriscava a falar proferia conceitos como “rectângulo” ou “vertical”. No fundo a constatar o óbvio, como se não tivessem paciência para puxar mais pela cabeça. A atitude que tomei foi de pedir mais intervenções, sem tirar valor aos mais destemidos, e de apelar a que não tivessem medo de errar, até porque neste exercício essa preocupação não nos permitiria avançar. Optei por fazê-lo de forma jocosa mantendo assim o bom tom e ambiente. Questionei-os sobre a utilização de cores e os sentimentos despertados - uma pequena abordagem ao extenso significado das cores - para que o *brainstorm* fosse evoluindo. A própria professora cooperante mostrou-se entusiasmada com os resultados, participando também na desconstrução das imagens projetadas.

No final **sumariámos** o que pretendíamos com o exercício “Símbolo” e o que esperávamos que os alunos tivessem trabalhado: desconstrução de conceitos, de ideias, para construir uma imagem pessoal, e por vezes menos literal, através da associação, num jogo com a simbologia. Concluímos, também, que cada um tem a sua percepção dos símbolos e ao mesmo tempo todos temos interpretações comuns, por partilharmos certas vivências.

Vejo com grande importância um exercício, ou até mesmo cada aula, ter uma conclusão do que foi abordado e transmitido. É benéfico tanto para o professor como forma de planificação mental, como para o aluno organizar as suas ideias. Permite ainda a aplicação, mais uma vez e de forma sintética, do vocabulário específico da disciplina e da área das Artes Plásticas.

“Of all of the mental processes studied by cognitive psychologists, the ones thought to be most relevant to creativity are conceptual combination, metaphor, and analogy (Ward, Smith, & Vaid, 1997a, 1997b).” (cit. in Sawyer, 2006: 65)

A atividade foi vista como um sucesso e as avaliações dos alunos, professora e estagiárias revelou que os objetivos tinham sido apreendidos pelos alunos.

Pensar uma atividade exigiu de mim uma reflexão integrada, exigiu de mim ter a capacidade para me centrar sem deixar de ter uma visão global do cenário que me rodeava. Foi-me pedido para traduzir numa atividade os objetivos do programa sem deixar de me centrar no essencial: o crescimento daqueles alunos do 12º ano no âmbito das artes. Elaborar o plano exige a definição do veículo de transmissão das ferramentas. Ao longo desta reflexão várias foram as ideias que fui registando em diversos apontamentos. Deste modo, sendo este o relatório do meu processo de aprendizagem, parece-me pertinente expor outra ideia que, apesar de não ter sido aplicada, trabalhei com vista à exploração dos “conceitos de linguagem”.

A atividade teria como suporte a aplicação móvel de envio de mensagens e imagens via internet, utilizada frequentemente entre a população jovem, intitulada *whatsapp* e seria lançado o desafio de codificar títulos de filmes através dos ícones da aplicação. Aqui poderiam tanto explorar o uso de símbolos / signos como a desconstrução do significado de cada ícone, para posteriormente lhes dar significado de forma a decifrar o título do filme. Assim, partindo de uma ferramenta que usam no dia-a-dia aprenderiam um jogo que lhes permitiria exercitar os diferentes conceitos de linguagem. Tomei conhecimento desta atividade através de outras vivências fora do contexto de sala de aula. Refletindo sobre a possibilidade de trazer experiências de fora para dentro da escola, considero que como professora tenho o dever de ir beber a outras áreas, a diferentes vivências do mundo, a experiências pessoais, com o propósito de desenvolver sempre atividades inovadoras (quer sejam atuais ou mais antigas), desafiadoras e distintas. Este desafio do docente permite-o não só cativar o aluno, mas também manter a exigência de forma a não se deixar contentar com a repetição fácil de ano para ano, e de alguma forma aprender a lidar com a rotina.

Na figura 2 podemos observar um exemplo do exercício acima explicado, retirado da internet.



Figura 2 - exemplo de nomes de filmes representados com ícones do whatsapp

(<http://mokasha.com/2012/12/20/adivinhe-os-filmes-by-emoticons/>, Online, 24 junho de 2015)

Ainda que, através desta abordagem os alunos fossem desenvolver os conceitos que pretendíamos, optámos por decisão consensual, por outra maneira de lhes proporcionar as mesmas aprendizagens. Pareceu-me interessante explicar o processo de conceptualização desta proposta e não apenas do exercício que acabámos por aplicar.

Exponho esta ideia como exemplo de que o processo de elaboração de propostas deve ser flexível e que o professor deve ter a liberdade de ter várias ideias, deixando de lado as que menos se adequam aos objetivos do programa ou aos alunos com que se depara.

Poderei chamar-lhe a capacidade de distanciamento perante o plano, ou seja, enquanto professora devo fazer uso apenas das atividades que mais beneficiam os alunos e não fazer propostas porque me parecem mais apelativas a mim.

O processo é algo a que dou muito valor e registo sempre. É uma forma de poder errar e perceber que pontos vale a pena largar e os que vale a pena visitar.

2.1.2 PROPOSTA DE TRABALHO “INTERPRETAÇÃO DE UMA OBRA DE ARTE”

A seguinte proposta de trabalho já estava estruturada quando começámos o estágio. É referente ao segundo subtema “Elementos estruturais da linguagem plástica”, do Módulo 1, do programa de Oficina de Artes.

Como descrito no plano da unidade de trabalho, esta proposta consistiu na “interpretação de uma obra de arte mediante a alteração dos elementos estruturais da linguagem plástica que a definem (alteração formal, cromática, textural, lumínica, etc.), mas continuando a ter uma relação de ligação com a imagem inicial” (Plano Unidade de Trabalho 2015 – Comunicação e Linguagens – Interpretação de uma obra de arte, página 2).

A proposta iniciou com a apresentação da planificação através da sua leitura e explicação pela professora cooperante, através de exemplos e clarificação de alguns conceitos. A aula seguinte foi dedicada à apresentação das **pesquisas** de artistas do século XXI, pela professora, pelas estagiárias e pelos alunos. Atempadamente os alunos tinham sido divididos em grupos de 4 ou 5 para que a apresentação fosse mais eficiente (não haveria necessidade de trocar a *pen* tantas vezes nem tantas dinâmicas de sentar e levantar) e desse menos azo a repetições de autores. Na proposta “Símbolo”, acima descrita, faço referência à importância de planificar todas as etapas para que o tempo seja aproveitado da melhor forma. Assim, devem ser exploradas as melhores (mais eficientes e proveitosas) práticas, através da experiência (aprendendo de ano para ano - ou mesmo de exercício para exercício), da pesquisa permanente e da partilha de vivências entre pares.

A fase que se seguiu tinha como intuito a decisão por parte dos alunos da **obra de referência** a partir da qual iriam desenvolver o seu trabalho de interpretação de uma obra de arte. Como a professora já nos tinha advertido (muitos anos na roda do ensino dão uma certa bagagem de comportamentos previsíveis dos alunos), muitos discentes chegaram à aula sem qualquer imagem para mostrar - claramente fazer trabalho de aula fora dela não estava nos planos. No entanto a aula seguiu o seu normal funcionamento e, quem nada tinha trazido, pesquisou no momento, com a professora, algo que lhe agradasse e fosse aprovado.

Nesta aula decidi fazer algo que os meus professores da faculdade por vezes faziam. Levei para a sala de aula **livros** que me pareceram ter algum interesse para o desenvolvimento da proposta, tanto a nível de técnicas exploradas como de temáticas, para todos consultarem. Enquanto os alunos esperavam vez para discutir a sua imagem de referência com a professora, iam evoluindo/aumentando/adicionando novas perspetivas à sua pesquisa. Vejo esta prática como muito vantajosa para que os alunos vão aguçando a sua curiosidade, para irem descobrindo diferentes referências, para entrarem em contacto com outra forma de pesquisa que não a internet.

As aulas até ao final do período foram praticamente todas dedicadas à **concretização** da proposta. A professora cooperante foi **acompanhando o processo** dos alunos ao longo das aulas, em conversas individuais onde opinava, sugeria alterações ou indicava caminhos. Eu e a Diana aproveitávamos todos estes momentos para ouvir o que a professora tinha a dizer sobre os projetos, de que forma é que se dirigia aos alunos, que tipo de discurso escolhia, também observámos as reações dos alunos, as contra respostas e as cedências necessárias. A nossa posição era privilegiada - éramos observadoras com “livre passe”, podíamos intervir ou analisar -, víamos tudo com um olhar crítico, de quem olha de fora a partir de dentro.

Ao longo das aulas fui apontando as ideias e imagens que cada aluno queria explorar e de que forma pretendia trabalhar. Este **registo** permitiu-me refletir sobre estas propostas com alguma distância e no meu próprio tempo - com o intuito tanto de pensar sugestões para que cada projeto, e aluno, evolua através da experimentação de várias

possibilidades (a nível técnico, de composição, etc.) como de pensar a sugestão de referências, por exemplo de projetos semelhantes ou outros que ajudem a pensar e solucionar algumas questões, para lhes enviar e mostrar. Funciona como uma espécie de trabalho de casa do professor, para que este pense de que forma poderá ser uma mais valia para os seus alunos. Tendo em conta que eu apenas leccionava uma turma, este “*tpc*” não era algo complicado de gerir, no entanto, para um professor comum - que gere um grande número de turmas e disciplinas - esta tarefa teria de ser diferente. Talvez apenas adaptada, já que é uma forma inteligente e pragmática de preparar a aula seguinte.

Com o propósito dos alunos conhecerem as várias fases metodológicas do projeto artístico, foi-lhes pedido que compilassem a sua **metodologia projetual** digitalmente e enviassem à professora. Teriam de incluir os artistas e obras que os influenciaram no desenvolvimento do trabalho a partir da sua pesquisa, a obra de referência que reinterpretaram e a descrição do processo acompanhado de fotografias. Esta última etapa da proposta tinha como objetivo fazer os alunos “experimental, de forma orientada, fases e itinerários de formulação do Projecto” (Gonçalves, 2005: 13) avaliando, também, a aquisição e compreensão dos conceitos apreendidos. Devido aos ritmos de trabalho ao longo do ano não tivemos acesso ao dossier digital dos alunos, pelo que me abstenho de comentar o resultado final desta etapa.

Participámos (observámos e demos algumas opiniões) na **avaliação** que a professora fez, em tempo não lectivo, dos produtos finais dos alunos. A nossa contribuição foi pobre, pouco fundamentada e tivemos grande dificuldade em aplicar os critérios e parâmetros de avaliação partilhados connosco, por falta de formação e prática na matéria. Este é exatamente um ponto que me faz sentir pouco preparada para enfrentar a realidade escolar, mas também sei que é uma fragilidade que com a necessidade real irei trabalhar.

2.1.3 PROPOSTA DE TRABALHO VAZIO VISÍVEL (VV)

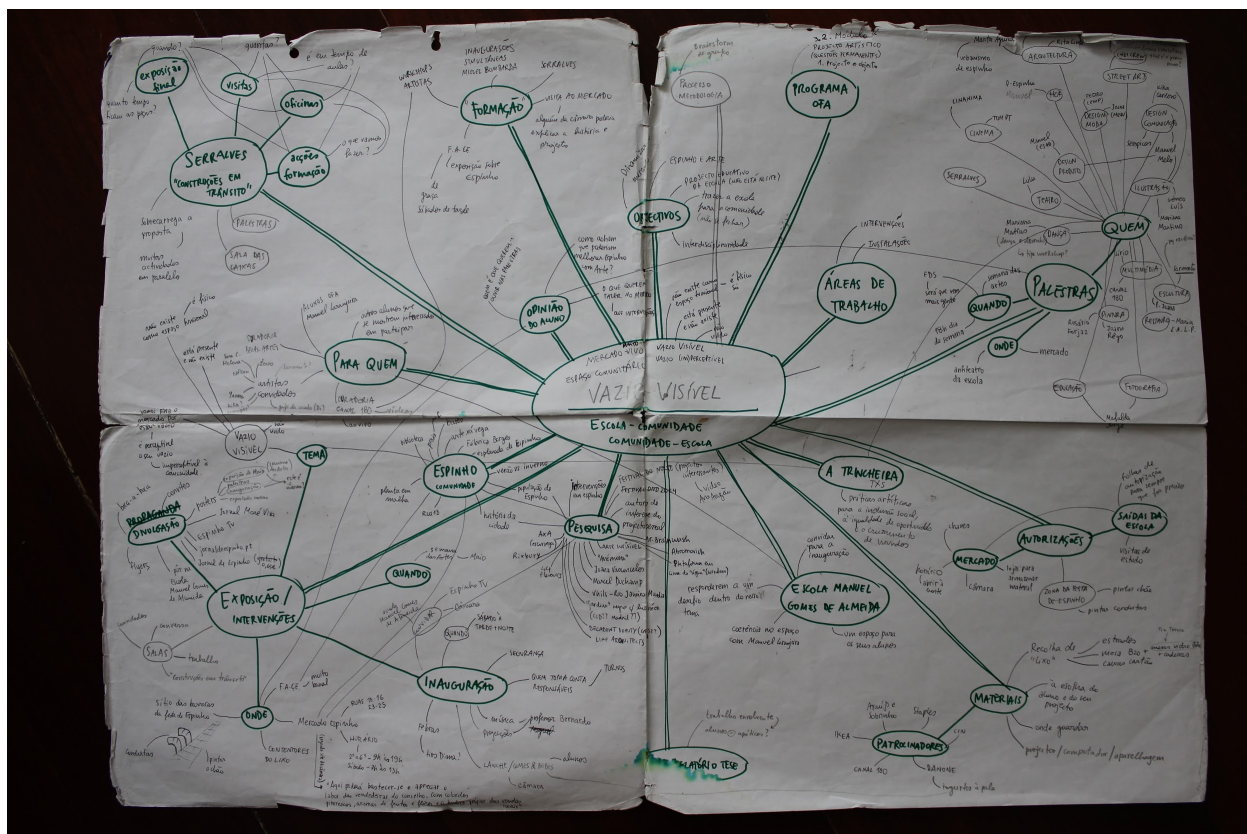


Figura 6 - Mind Map Inês

Depois do desafio da professora cooperante para pensarmos a proposta do 2º e/ou 3º período, eu e a Diana fomos sonhando uma proposta através da (re) leitura do programa, do delinear de objetivos, de pesquisa, de criação de associações interessantes entre outros projetos, áreas, espaços e atividades. Para entender e explicar melhor as ideias que estávamos a explorar, cada uma de nós criou um **mind map** (Figura 6), o que nos permitiu também perceber novas ligações e ir acrescentando novas ramificações, à medida que a proposta crescia. Ao observar a figura 6 consegue-se perceber que o projeto final, no meio destas ideias todas, estava representado, apenas, do lado esquerdo em baixo. Esta ferramenta dos mapas mentais (Buzan in Tschimmel, 2011), é muito interessante na forma como possibilita a documentação de um processo de criação.

Como se pode ver na figura 6, o projeto *Vazio Visível* tem a sua origem em vários pensamentos diferentes. Um deles era a ideia de ir **para fora da escola**, um pouco impulsionada por uma conversa com a diretora da Escola Manuel Laranjeira, em que esta

expressou a vontade da escola participar mais na comunidade. Neste sentido, enquanto a Diana me mostrava Espinho fomos pensando em locais e formas interessantes de o fazer e como isso poderia conceptualmente acrescentar algo ao percurso dos alunos. A reflexão andou e centrou-se na criação de um projeto no qual eles pudessem adquirir várias aprendizagens (por necessidade expressa) e com isso adquirir gosto em participar em algo idealizado para eles, que fosse para além da “obrigação” curricular.

“In fact, creativity rarely comes in a sudden burst of insight. Instead, scientists have discovered that creativity is mostly conscious, hard work.” (Sawyer, 2006: 18)

Outro pensamento que levou à elaboração do Vazio Visível foi a vontade de **desmistificar** a crença de que a criatividade é um momento “eureka”, um dom que poucos possuem - apenas os iluminados que escolheram artes - e que por isso não requer trabalho. Decidimos fazê-lo guiando os alunos por processos criativos completos e robustos. As etapas e sugestões individuais tinham como propósito que apreendessem diferentes métodos de trabalho. No entanto, não se pretendia a criação de um inventário de onde eles escolheriam o que mais lhes agradasse, mas sim um confronto com processos com que se poderiam identificar ou não, e a partir dos quais poderiam originar resultados distintos e interessantes.

“Creative activities require problem solving and decision making throughout the process, and each one of these decision points involves a small amount of creative inspiration (...)” (Sawyer, 2006: 72)

No *Vazio Visível* (VV) o **problema colocado** foi a dinamização do mercado a partir dos seus espaços vazios. Através do *brainstorm* (abordado em 2.1.3.2.) e trabalho posterior, os alunos identificaram de que forma queriam explorar a questão e de que forma se iriam apropriar da mesma.

O VV teve como principais **objetivos**: intervir e dinamizar espaços do Mercado Diário de Espinho com vista a uma interação com a comunidade em geral e artística, em particular; desenvolver conceitos como instalação e intervenção no espaço; instigar à reflexão sobre

a atualidade das artes visuais tanto através da pesquisa como da ação fundamentada; desenvolver um sentido de iniciativa própria na construção permanente da sua cidade, através do exemplo das intenções deste projeto; proporcionar trocas de experiências e cultura através do convívio, interação e partilha dentro do espaço *mercado*, tanto em visitas e montagens, como em festas e outros eventos; desconstruir a ideia de que a arte apenas se encontra em locais “apropriados” à sua exposição; explorar conceitos de modelação e modulação do espaço a partir da adequação dos trabalhos a um espaço específico; entender e vivenciar o processo de montagem e planeamento de uma exposição; experimentar, de forma orientada, fases e itinerários de formulação do projeto; desenvolver capacidades de trabalho em equipa.

Os alunos tiveram de realizar e apresentar **pesquisa sobre instalações**, intervenções e esculturas atuais – (a partir de 2000), trabalho extensivo à professora e às estagiárias.

Na continuação da construção de referências, também foi pedido aos alunos que fizessem uma **pesquisa sobre Espinho**. Como a grande maioria não vive na cidade onde estuda e o projeto que iríamos desenvolver se inscrevia neste local, pareceu-nos que tinha interesse investigarem sobre a história, sobre curiosidades e questões da atualidade.

A primeira aula dedicada à concretização individual do projeto foi uma **aula de campo**. Fomos, alunos e professoras, visitar e registar os espaços do mercado, apontando os locais ideais para as intervenções, medindo os espaços de interesse e percebendo logísticas necessárias para a sua utilização. Apesar de ter sentido que foi um tempo em que os alunos estavam muito dispersos, foi-se percebendo no desenrolar das aulas que a deslocação ao local motivou os alunos, que começaram a desenvolver novas ideias, dando-se assim início a uma discussão sobre os espaços e as suas potencialidades, possibilitado pela revisitação de pormenores em fotografias.

A forma que criámos de divisão da turma por grupos foi através de exercício de **speed dating**; por ser extensa a descrição encontra-se no subcapítulo 1.1.3.3.

No intervalo entre o 2º e o 3º período os alunos ficaram de se agrupar com os colegas com quem pretendiam desenvolver o projeto e construir a **maqueta do grupo**. Foram **poucos** os alunos que trouxeram resultados novos no primeiro dia de aulas do 3º período, o que exigiu da professora a capacidade de encontrar outro caminho para construir o projeto que tinha sido lançado. Assim, nessa aula as maquetas foram todas expostas numa linha para podermos comentar e escolher as duas (em cada turno) que seriam construídas e os grupos que as iriam fazer. A seleção foi gerida pela professora cooperante tendo em conta a harmonia/equilíbrio, custos, viabilidade e tempo de montagem dos resultados. Muitas vezes e por diferentes razões os trabalhos dos alunos têm que ser alvo de seleção. Importa em qualquer caso deixar claro para os alunos quais os critérios de seleção e, se possível, construir com estes os próprios critérios de seleção. Das **instalações escolhidas** foi elaborada uma lista do material para cada, com o intuito de não deixar a questão arrastar mais e permitir que na aula seguinte, planificada para ser no mercado, grande parte já tivesse sido adquirido. A tarefa de arranjar os materiais foi entregue aos grupos formados, que deveriam distribuir os custos por si.

“No processo de avaliação, sugere-se que os trabalhos desenvolvidos sejam expostos e analisados em conjunto, perante todos os intervenientes. Desta forma, nesse período de discussão, e através de críticas devidamente aferidas pelos objectivos estabelecidos no programa, ou relativos a cada trabalho ou projecto, é possível clarificar os termos de cada motivação e a perspectiva em que assentaram a pesquisa e a experimentação.”

(Gonçalves, 2005: 9)

A **concretização em grupo** passou por juntos perceberem o que era necessário fazer para montar a instalação: os elementos que a constituíam, as ferramentas necessárias para a execução de cada parte, como organizar as tarefas, dinâmicas entre pessoas, etc. Esta fase do projeto foi acompanhada, principalmente, pela professora cooperante que planeou com cada equipa a logística necessária, desde contas com as medidas até materiais para fixação da peça final. A **montagem** extravasou o tempo letivo, como já tinha sido informado aos alunos que iria, pelos normais contratempos existentes na execução de projetos. Esta fase do projeto para além de os formar nas formas de fazer,

também lhes proporciona conhecimentos a nível de linguagem específica e manipulação de diferentes materiais.

No **geral** vejo este projeto como imensamente enriquecedor, no entanto, não seguiu exatamente a direção que tínhamos pensado, não tendo isto que ser necessariamente negativo. O contacto desejado entre os alunos e artistas foi mínimo, no entanto o contacto com as suas obras terá sido positivo. O projeto Vazio Visível em si, ou seja, tudo o que implicou para além desta proposta curricular do 12º E, tomou proporções grandes e fora dos objetivos iniciais, correndo-se o risco de descentrar a atenção da ação pedagógica, que é aquela que motiva constantemente o docente. Tudo se tornou demasiado ambicioso à medida que se entendiam as inúmeras possibilidades, desviando aos poucos do foco escola-comunidade.

Utilizei o **livro**, acima referenciado, de Lupton (2013) para me guiar na planificação da proposta do Vazio Visível. Pareceu-me interessante para perceber as etapas que um processo criativo pode ter, que formas existem de formular um problema e de ter ideias. Definimos as que se aplicavam melhor ao desenvolvimento do projeto em questão e ao grupo de alunos que tínhamos pela frente, tendo em conta o tempo disponível.

2.1.3.1 EXERCÍCIO CHAVEIRO (DINÂMICA DE GRUPO)

Tal como anteriormente explorado no “Símbolo”, este exercício partiu de uma continuação do desenvolvimento da capacidade de fazer associações, de trabalhar a simbologia e as representações e, de uma maneira mais intencional, criar empatia entre os alunos e entre professor-aluno. A autoria não é nossa, foi adaptado do livro *Intuição, Acção, Criação* (Lupton, 2013: 28, 29), apesar de termos adaptado o propósito.

Consistia em **descrever as chaves** que se encontravam no chaveiro de cada um. Pedimos que cada um trouxesse, para a roda, as suas chaves e a quem não tinha poderia imaginar. Explicámos que cada um teria de descrever cada chave e outros objetos que tivessem pendurados no chaveiro, e expusemos os objetivos do exercício. As expressões faciais eram de alguma admiração (apesar destes jovens fazerem um esforço por aparentarem

estar indiferentes ao que lhes era proposto) e desconfiança de que as suas chaves tivessem interesse.

O resultado foi muito positivo, os alunos participaram num exercício diferente (que não contava para a avaliação), nós ficámos com uma noção melhor dos jovens que estávamos a formar sem perguntas incómodas ou questionários formais e foi clara a relação entre o símbolo e o seu significado a partir de objetos comuns. A maior parte, enquanto ia desconstruindo a chave (a nível de textura, utilização ou cor), que olhava como se fosse a primeira vez, criava ligações com situações caricatas, com rotinas e mesmo com sentimentos mais pessoais.

Como forma de **conclusão** instigámos a possibilidade de esta, também, ser uma forma de responder à proposta do Vazio Visível; a título de exemplo, o aluno poderia usar esta ferramenta, tirando partido de objetos do quotidiano dos comerciantes (ou clientes) do mercado de Espinho, explorar os seus significados e posteriormente traduzir esta interação e pesquisa numa peça, instalação, intervenção, performance. O intuito seria proporcionar ferramentas de trabalho para responder à proposta Vazio Visível, como objetivo imediato, através da associação de ideias, abrindo espaço para o pensamento divergente ou para o uso da metáfora (trabalhados no exercício “Símbolo” também).

2.1.3.2 BRAINSTORM

A necessidade de fazer um *brainstorm* no início do projeto Vazio Visível partiu de uma preocupação que a professora cooperante partilhou connosco, e a forma como planeámos a dinâmica também. A professora avisou-nos das **aulas de “pensar”** dos alunos em que eles não faziam nada, não esquisavam - 1 ou 2 esquisos a seu entender eram suficientes para 3 blocos de 50 minutos - não experimentavam ideias diferentes. No fundo eram aulas de pouca produtividade, por isso aparentemente inúteis e dispensáveis. O ideal seria que os alunos passassem o mais rapidamente possível para a concretização.

O *Brainstorm* teve como **objetivo** introduzir o projeto e identificar o problema da proposta a realizar até ao final do ano. Os alunos foram divididos em dois grandes grupos

- o grupo do SIM e o grupo do NÃO (a meio do exercício o grupo do NÃO passava a SIM - com o objetivo de não criar monotonia pela falta de motivação). Cada grupo tinha quatro folhas de papel de cenário (uma por tema) e vários marcadores, as folhas estavam coladas na parede para permitir o acesso livre a todos e maior visibilidade. Dividimos o *brainstorm* em 4 temas e para cada um fomos fazendo perguntas de forma a despoletar novas palavras.

Temas: Mercado; Instalação / Intervenção / Escultura; Arte; Espinho.

Perguntas (planificadas): Para que serve?; o que é?; expressões típicas?; onde está?; como te sentes? (mais pessoal); o que é Espinho para turistas / pessoas de fora?; o que é para vocês, o que representa?; o que é para os espinhenses?



Figura 4 - *Brainstorm*. Tema: Espinho; Grupo: SIM
NÃO

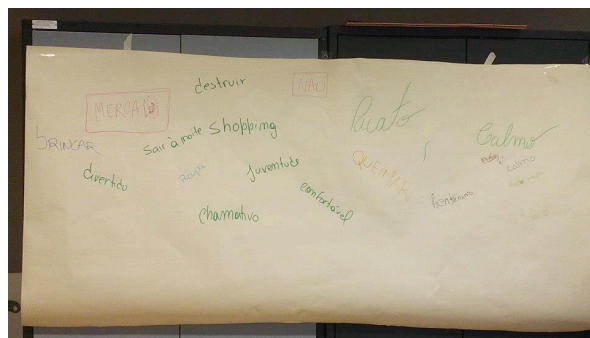


Figura 5 - *Brainstorm*. Tema: Mercado; Grupo:

No final de cada tema fazíamos um breve apanhado em que alguns alunos escolhiam a palavra que lhes chamava mais a atenção e explicavam de forma muito sintética. A **conclusão** do *brainstorm* consistiu numa nota sobre a forma como poderiam usar o conteúdo que tinham acabado de produzir nos projetos a desenvolver. Incentivou-se a realização de *brainstorms* individuais, não só no início, mas também a meio do processo quando tivessem com dificuldade em avançar.

“Avalie as ideias no final da sessão ou distribua tarefas aos membros do grupo. (...) Os resultados de muitas sessões de brainstorming acabam ficando esquecidos depois da empolgação do momento.” (Lupton, 2013:17).

O objetivo da criação de um **grupo NÃO**, seriam os resultados que poderiam surgir de pensar pela negativa. Achei algo interessante de explorar, no entanto considero que as questões deviam ter sido reformuladas, ou pelo menos repensadas, para este grupo específico (em vez de simplesmente acrescentar a palavra “não”), com o intuito de fazer com que o ponto de partida fosse distinto, do grupo SIM.

Refletindo a partir do livro *Processos Criativos* (Tschimmel, 2011), e as etapas do *brainstorm* deparei-me com a terceira etapa - a Incubação. Que me ajudou a perceber um conflito pessoal, que começou por eu ter avaliado a conclusão do exercício deste *brainstorm*, como pobre e que pouco tinha analisado os resultados obtidos de forma a que os alunos pudessem tirar proveito deles, para as próximas fases do projeto. Mas também com um conflito provocado pelo confronto entre a minha memória das ideias obtidas, com o registo fotográfico das mesmas ideias. Foi no sentido de perceber de que forma, diferente e impulsionadora, poderia ter conduzido a reflexão final, e o porquê da percepção que interiorizei não ser tão positiva, que cheguei à conclusão que deveria ser a Incubação. Ou melhor, a falta dela. Descrita por Tschimmel como “um período de distanciamento deliberado do problema” (2011: 56) que “deve ter uma duração superior a uma hora” (idem), a incubação foi uma etapa não programada neste *brainstorm* de aula. Poderá ser que uma conclusão de análise e discussão necessitava deste “período de relaxamento ou descanso” (idem). No entanto, penso que se os resultados tivessem sido afixados num local onde todos tivessem acesso (como previsto), o tempo de avaliação e aplicação (etapas 4 e 5 no livro acima referenciado de Tschimmel) estaria presente num trabalho individual levado a cabo pelos alunos interessados. E a incubação estaria representada pelos momentos em que não estavam em aulas.

Estava planeado que na mesma aula do *brainstorm* se fariam **entrevistas** e observações de campo no mercado de Espinho, como forma de complementar o exercício. No entanto não foi possível leccionar no mercado por questões logísticas. Teria sido interessante tanto para perceber as representações que as pessoas têm dos espaços, dos objetos, das lojas, das intervenções futuras, como para proporcionar aos alunos o contacto com outra fase do projeto.

Realço a necessidade de num exercício como o *brainstorm*, se incentivar a escrever tudo o que vem à cabeça e que as coisas mais **óbvias** sejam ditas, sem problema, para desbloquear e deixar as novas vir. É importante também deixar claro que a qualidade das ideias não é o mais importante (medindo a fase do projeto em que estamos).

“Certifique-se de registrar também todas as ideias chatas e familiares, uma vez que elas ajudam a limpar a mente para novas ideias.” (Lupton, 2013:17)

2.1.3.3 EXERCÍCIO SPEED DATING (DINÂMICA DE GRUPO)

O nome deste exercício de aula representa a dinâmica pretendida e a origem da ideia. *Speed dating*, literalmente, significa **encontros rápidos**. O conceito é que, entre 4 a 8 minutos, conseguimos perceber se queremos voltar a estar com a pessoa com quem estamos a falar, se ela é interessante e se é uma amizade para alimentar ou não.

A professora cooperante propôs que os grupos de trabalho, para o desenvolvimento da proposta Vazio Visível, fossem os mesmos elaborados para as pesquisas, no entanto, não me pareceu que a conveniência fosse um bom critério. Assim havia a necessidade de criar uma dinâmica que proporcionasse a **divisão por equipas de trabalho**. Sabendo que dificilmente iria conseguir separar os amiguinhos e fazer com que as escolhas derivassem de uma vontade mais profissional, por assim dizer, quis pelo menos dar essa oportunidade através de encontros “forçados”. Para o fazer seria necessário criar também as “perguntas forçadas” já que quando um encontro não parte da vontade de nenhuma das partes urge inventar temas de conversa, senão as perguntas de sim/não e os silêncios constrangedores perduram.

Assim, partindo da ideia dos encontros rápidos, definimos como um dos principais **objetivos** fazer com que os alunos refletissem sobre as características da sua instalação (conceito, pontos fortes, material, gastos, etc.) para proporcionar a subsequente divisão por grupos a partir de pontos em comum e/ou características interessantes e pessoas com quem quisessem trabalhar.

Tomámos a maqueta como ponto de partida das conversas e definimos 7 **temas** aos quais associámos perguntas chave: 3 PALAVRAS CHAVE - “O que é essencial?”; ONDE - “Aqui ou ali?”; ESCALA - “Quanto espaço ocupas?”; MATERIAL - “De que é que precisas?”;

CUSTOS/GASTOS - “Quanto tens no mealheiro?”; O QUE MUDARIAS - “E se fosses eu?”; UNIR FORÇAS - “Juntos somos melhores?”. De 7 em 7 minutos os pares mudavam (seguindo uma tabela desenhada no quadro) e eu voltava a debitar as perguntas e questões associadas a cada tema (que no *mind map* correspondem às ramificações pequenas que saem dos rectângulos, entre outras de que nos fomos lembrando).

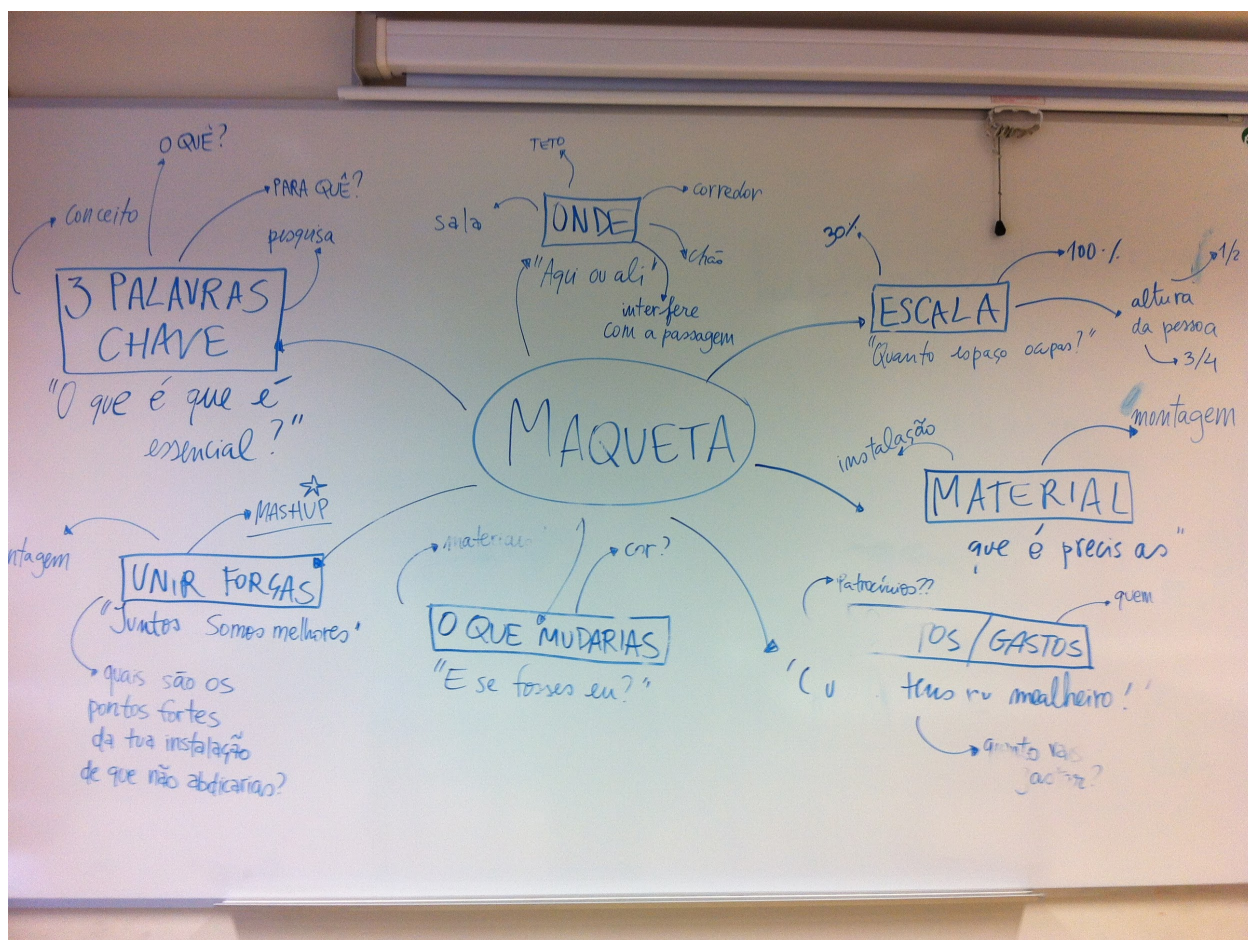


Figura 7 - Mind Map Speed Dating, temas e questões

Ao **início** os alunos mostraram-se confusos e intimidados com a dinâmica, com os tempos acelerados para se organizarem, para responderem às perguntas. Passadas algumas rondas perceberam o esquema e entraram em auto gestão, ou seja, já não seguiam a minha contagem de tempo e usavam os 7 minutos consoante precisavam para as diferentes questões. Muitos tornaram-se “demasiado” eficientes ao ponto de não terem

uma conversa com o par, escrevendo apenas as respostas mecanicamente, como se de um questionário se tratasse. Na pergunta sobre como poderiam juntar as instalações, em geral, tiveram bastante dificuldade pois respondiam sempre “não dá”. Assim tive de criar a situação hipotética de que “o mundo vai acabar e têm de juntar as maquetas”, para que puxassem mais pela cabecita. Dei também algumas ideias utópicas como exemplo, e expliquei que podiam pensar numa junção a partir do conceito ou elementos das instalações, em vez do todo. Isto ajudou o tema a fluir e a dar mais frutos - o que foi importante tendo em conta que este era um ponto relevante para a divisão em grupos. Relativamente a uma possível junção a partir do conceito senti que não foi bem trabalhado por nós, que as perguntas não encaminhavam nesse sentido; penso que será demasiado complexo para um *speed dating*, que requererá mais tempo para partilha. A base teórica deste exercício parte da técnica das relações forçadas (Lupton, 2013: 68, 69) e tinha como objetivo, nesta apropriação, gerar ideias diferentes das que já tinham e/ou fazê-los pensar na sua instalação a partir de outra perspectiva.

“(…) ideias intrigantes muitas vezes surgem de encontros improváveis.” (Lupton, 2013: 68)

Depois dos alunos terem falado com todos os colegas da turma juntámo-nos, em pé, olhando para as maquetas e fui pedindo a quem quisesse para partilhar alguns **resultados** do exercício. Para desenvolver mais a partilha, tanto eu como a Diana e a professora cooperante, fomos lançando perguntas para determinados alunos responderem relativamente a questões respondidas e conclusões. No entanto, considero que este momento foi pouco elaborado na planificação, tinha de ter sido mais pensado para que desse mais frutos, e que fosse encaminhado no sentido que pretendíamos. Por exemplo através de pontos para discutir, como: “O que ganhaste de novo”, “que novas ideias”, “uma coisa que ainda não tinhas pensado”, “parceria improvável e parceria provável”.

O principal objetivo da atividade - que os alunos se dividissem em grupos - não foi inteiramente conseguido. No entanto **permitiu-lhes pensarem** em inúmeras outras questões, também importantes para o desenvolvimento do projeto, e envolverem-se com o processo dos seus colegas, partilhando dificuldades e soluções. Foi tudo feito numa

dinâmica rápida, mas foi uma forma de tocar em assuntos que pouco tinham sido discutidos, no entanto não foi possível tirar “conclusões sérias”, ou seja, de fazer com que os alunos se comprometessem com decisões (a nível de orçamento, materiais, custos, grupos). Os alunos ficaram com uma ideia mais clara das instalações que os colegas estavam a desenvolver, tiveram uma percepção com quem gostariam de trabalhar, tiveram uma visão geral dos materiais que seriam utilizados, por eles e pelos outros (tanto utensílios para a montagem como quantidades da matéria prima), no entanto, não formaram grupos. Possivelmente isso deve-se ao facto de não termos proporcionado um momento específico do exercício para apontar as equipas nem os termos forçado a fazer escolhas, ou dispensado um tempo para que falassem entre eles, ou mesmo porque o exercício não estava dividido em etapas que iam fechando o círculo de pessoas com quem estavam interessados em trabalhar (como uma espécie de eliminatória). Assim, à falta de conclusões, os alunos ficaram de experimentar o cruzamento de instalações e novas conceptualizações (se se justificasse) durante as férias da páscoa, para que a decisão final fosse tomada no primeiro dia de aulas.

Estes “encontros” fizeram brotar ideias diferentes para o trabalho de cada um (a nível de montagem, de soluções de materiais, entre outros), o que me fez perceber que a dinâmica poderia funcionar como uma ferramenta para pontos de situação ao longo do desenvolvimento do trabalho. Reforçaria a relação entre pares, a entreaajuda e, possivelmente, tornaria os futuros trabalhos em equipa mais eficientes numa lógica de partilha.

Na explicação inicial da atividade houve alguns **pontos que não explicámos** que poderiam ter tido um impacto positivo nos resultados. Devíamos ter apelado aos alunos que fossem críticos no sentido de ajudarem os outros a pensar e repensar as suas instalações, desde o conceito ao modo de montagem - ainda que tenha acontecido uma troca de ideias não estava implícita a crítica, positiva e negativa, como forma de ajudar os outros a melhorar o que tinham. Incentivar a que estivessem de mente aberta para realmente imaginarem parcerias e junções de instalações com quem estava à sua frente, em vez de irem com a mentalidade de quem já sabe com quem quer trabalhar e não lhe interessa ouvir os outros. Explicar que a ideia não seria anotar todas as respostas do par num papel, estilo entrevista, mas sim tirar apontamentos da conversa, desde soluções interessantes a

formas de trabalhar juntos. Claro que caso o aluno quisesse poderia fazer uma espécie de inventário das outras instalações para mais tarde refletir e tomar decisões.

Como forma de apresentar os resultados da dinâmica (dos vários encontros) e **organizar as ideias** tinha pensado que os alunos, à medida que iam falando com os seus colegas, poderiam ir desenhando e completando um *mind map*. Assim as ligações que pretendíamos que criassem seriam registadas, o que os permitiria expressavam-se de forma mais clara e proporcionar decisões mais fundamentadas e estruturadas. No entanto pareceu-me demasiado complexo para um exercício tão rápido, ainda por cima não sabia que noções de *mind maps* e da sua construção é que estes alunos teriam.

Este exercício foi talvez um dos momentos em que **mais aprendi** neste estágio, desde a sua conceptualização até à reflexão após a sua realização. Permitiu-me entender formas de estar dos alunos em atividades com dinâmicas diferentes do habitual, que pedem tanto uma organização espacial como comportamental diferentes do estar sentada a ouvir. Permitiu-me conceptualizar uma proposta a partir dos objetivos do programa, do que nós pretendíamos transmitir e do que esperávamos que os resultados fossem. Permitiu-me, também, dinamizar a aula e os alunos, tendo uma maior percepção da forma como um professor comunica e joga com as diferentes interações ao longo do tempo de aula.

2.2 CAMTIL

O CAMTIL é uma associação de campos de férias sustentada por voluntários universitários que dedicam parte do seu verão a organizar atividades para crianças e jovens dos 9 aos 17 anos, com o objetivo de transmitir valores católicos de serviço, amizade e proximidade à natureza. Nos últimos anos tenho-me desafiado a esta forma de educação, num espaço rodeado de natureza, onde as regras são diferentes das regras do dia-a-dia e onde a estrutura de organização é substancialmente menor da de uma escola. Cada campo de férias é constituído por uma equipa de direção composta por 3 membros, a restante equipa de animação é composta por 13 animadores e ainda 42 participantes. Tomo

geralmente o papel de animadora, mas não como membro da direção do campo de férias.

Esta é uma experiência forte de educação mas substancialmente diferente daquela que vivi na Escola Manuel Laranjeira. Os objetivos divergem e portanto divergem os meios para os atingir, mas ambas têm em comum a mesma finalidade: dar ao aluno/participante a capacidade para enfrentar os desafios da sua vida de forma a construir o seu caminho de crescimento.

2.3 BASQUETEBOL

Num pequeno clube desportivo na cidade do Porto, União Académica António Aroso, partilho com outro treinador a responsabilidade perante uma equipa de iniciadas B, que equivale a raparigas entre os 12 e os 14 anos.

Entre a equipa de treinadores do clube, sou das menos experientes pelo que cada treino é como uma formação para mim. Através da observação apreendo e adoto práticas e métodos que me permitem dar o estímulo que cada jogadora precisa. Através da atividade desportiva, nomeadamente em equipa, as jovens vão trabalhando inúmeras capacidades que as influenciam no seu crescimento. O papel do treinador passa, não só por transmitir o conhecimento específico da prática desportiva mas, ganhando consciência do seu impacto no desenvolvimento de cada jovem, orientá-la com sentido educativo. Tem-se presente que a forma como a atleta comunica não é só feita através do verbal, mas também, e com grande impacto, através da postura corporal.

3 PARTICIPAÇÃO

Neste capítulo apresento algumas formas de participar na instituição escola, tanto pelos professores como pelos alunos, através de alguns exemplos vivenciados. Explorando um pouco as representações e suas contradições, criando um paralelo com outras referências educativas pessoais.

3.1 PARTICIPAÇÃO ATIVA

3.1.1 DESAFIOS

Ao apresentar o *powerpoint* sobre Comunicação Visual (antes da proposta de trabalho “Símbolo”) a professora cooperante pediu que os alunos e as estagiárias interagissem e participassem. No entanto não foi muito clara de que forma pretendia que participássemos, já que a apresentação era expositiva, o discurso controlado pela própria e as pausas convidavam apenas a completar frases. A maior parte dos indivíduos tem receio do desconhecido, o que não é muito difícil de compreender em situações extremas como ir para a floresta amazônica ou ser atacado por um leão – por ser uma realidade tão distinta da nossa e requerer formas de estar fora do comum. No entanto, este medo do desconhecido está presente em pequenos momentos do dia-a-dia aos quais damos menos importância, por exemplo, quando estamos com um grupo de pessoas que nos deixam mais vulneráveis, tomamos atitudes como não participar em atividades (sejam elas um jogo com regras ou uma ação única) por termos receio de falhar, porque não entendemos o comportamento que devemos adquirir – o que teria menos impacto se realmente soubéssemos. A vontade de que os outros participem nas atividades (ou discussões) por si só não é suficiente para que aconteça, é necessário que cada um entenda de que forma pode e deve intervir.

Num treino de basquete os atletas sabem, porque aprenderam com a experiência de cada treino através dos exemplos e chamadas de atenção, qual é o seu papel. Sabem que o treinador é quem dita as regras e que eles não têm voz na escolha dos exercícios, que o treinador espera que estejam a 100% e que quando o exercício é o “lança-apanha”, que

se lança à vez e se apanha o próprio ressalto, que o apito seguido da frase “linha final” é para *sprintar* porque alguém fez asneira. A forma de participar é clara.

Num campo de férias do Camtil os animadores estão divididos por “tarefas”. Há o diretor; o adjunto; o capelão (o padre ou aspirante a padre) a mamã (responsável pela cozinha e mimar os participantes) as tias (ajudantes da mamã), os animadores de equipa e os animadores livres (que tratam da parte logística do campo). Cada um tem um papel. A cada um foi feito um convite para um cargo específico por ter determinadas características, por ter determinadas potencialidades e especificidades. Todos sabem a forma base de como vão participar e a partir disto constroem algo diferente, relacionando-se com a envolvente espacial e social.

Assim, para que um indivíduo participe, tem de perceber qual é o seu papel ao fazê-lo, como se processa a sua participação a nível prático - se levanta o braço para falar, se fala quando quer, se tem de contar uma experiência ou dar uma opinião - , e de que forma é que será recebida a sua intervenção. Um indivíduo que não se sente confortável nem confiante não irá intervir, no entanto um indivíduo que esteja apreensivo mas que entende o que se pretende com a sua participação poderá intervir. Teixeira Lopes afirma “De facto a comunicação na escola faz-se a partir de territórios previamente estabelecidos e bem delimitados” (Lopes, 1995: 144). Estes diferentes territórios são apreendidos e rejeitados pelos alunos ao longo do seu processo de escolarização, orientando assim a forma como estes sujeitos se relacionam com as várias realidades: os seus colegas, os diferentes professores, as inúmeras disciplinas, os espaços diferenciados. E é neste sentido que muitas vezes se rotula os alunos como participantes passivos, sem ter em conta a enorme tensão da interação entre o ser social que joga com os seus vários papéis – jovem, aluno – de formas distintas e a carga simbólica e social da realidade em que este está inserido e se encontra em constante mudança social e espacial – como a sala de aula. Numa escola capitalista que prepara as crianças para serem futuras trabalhadoras obedientes e dóceis (Ross, 2008: 115), para que participem mas de forma passiva (para não incomodar demais), de forma tarefaira (para não fazerem mais do que lhes é pedido), de forma impessoal (para que não se apropriem do saber com o intuito de terem uma opinião). Os melhores alunos - aqueles que são mestres das regras, das metas,

dos critérios, das atitudes e valores esperados - aprenderam a ser condescendentes, a aceitar a hierarquia que lhes é imposta obedecendo cegamente (Ross, 2008: 115). E desta forma diminuindo as contradições pessoais.

“O recurso à imagem como forma privilegiada e generalizada de expressão, potenciou consideravelmente a nossa função visual, não impedindo, apesar de tudo, que permanecêssemos, em algumas ocasiões, como meros espectadores, absolutamente paralisados, no espetáculo da superabundância das imagens.” (Escola, 2005: 354)

Os alunos vivem como espectadores, em casa a ver televisão, no computador a ver imagens, a recolher informação para a esquecer aleatoriamente, e na escola preferindo assistir a ser “agentes ativos de mudança” (Gonçalves, 2005: 5). Espectadores que não criam, não intervêm, não discutem - esperam. As crianças de hoje em dia (desde a proliferação das tecnologias) têm o olho muito mais treinado desde pequenos, eu própria tenho claramente mais capacidade que a minha avó para decifrar os flashes de imagens de anúncios na televisão, ao ponto de perceber nos primeiros segundos se é de perfumes ou carros que estamos a falar - a minha avó o mais comum é que chegue ao final a perguntar que filme era aquele e sobre que era. No entanto “ter o olho treinado” não significa que tenham processos de representação e percepção visual conscientes e complexos. As crianças estão a desenvolver uma capacidade que não é pejorativa, mas que não está a ser direcionada para uma ação refletida - pelo contrário até, é utilizada para poder observar (pura e simplesmente) mais imagens por segundo, para poder adquirir (durante um tempo limitado) o maior número de informação . É uma atividade altamente individual, egocêntrica e com muito poucos frutos. E a escola reforça esta realidade, sendo apenas mais uma fonte de informação ao invés de uma fonte de conhecimento.

“Em face de tantas e tão radicais mutações e desafios urge promover novos papéis, desenvolver novas competências, (Perrenoud, 2000; 2001) para professores e para os alunos, possibilitando que estes respondam eficazmente às novas exigências, possibilitando assim a passagem da nascente sociedade da informação para futura sociedade do conhecimento” (Castels, cit. in Escola, 2005: 343)

Durante as aulas de Oficina de Artes (OFA) a professora cooperante tinha a necessidade de estar constantemente a perguntar e a perceber se os alunos estavam a trabalhar e a evoluir no seu projeto. Caso contrário os 3 blocos de 50 minutos podiam ser passados com a mesma folha de papel à frente, isto quando se dignavam sequer a retirá-la da mochila.

No meu curto percurso como treinadora de basquetebol observei que as jogadoras treinam com mais intensidade quando os treinadores lhes estão a incutir ritmo e pressão. Quando estão em constante comunicação com elas enquanto executam o exercício, corrigindo, enfatizando e elogiando alguma ação. Com a ideia de mantê-las focadas, sobre pressão (como no jogo), competitivas. Se eu não tiver esta atitude o treino será mais descontraído, talvez por ser um escalão com jogadoras novas (entre os 11 e os 14 anos), a descontração é acrescida. Facilmente treinam a passo, sem grande competitividade, sem entender o porquê de cada exercício, passivamente vão estando presentes sem se envolverem. O treinador funciona como um estimulador que cria situações de jogo e faz os seus atletas ir sempre mais além do que pensam que conseguem, cria tensão de forma a dar ritmo ao treino.

Questiono-me se tenho de adoptar uma atitude semelhante nas aulas de OFA, para que os alunos sejam produtivos nos 150 minutos que têm por semana, e estejam focados. Para que as “paragens para beber água” saibam a esforço, dedicação e trabalho. Para que estejam “suados e cansados” depois deste tempo de aula, mas que acima de tudo estejam orgulhosos do trabalho produzido, da direção que decidiram tomar, do esforço que fizeram ou das experiências que desenvolveram. Que não seja mais uma aula em que participaram passivamente, como observadores. No entanto, considero ser muito importante o reconhecimento de que cada aluno tem o seu próprio ritmo de aprendizagem e raciocínio, e que o papel do professor poderá ser no sentido de orientar o indivíduo a partir dos seus tempos pessoais, de forma a conseguir que se traduzam em métodos de trabalho que cumprem tarefas, datas de entrega e os demais critérios de avaliação.

Ao construir a proposta “Símbolo”, descrita em 1.1.1., a professora cooperante disponibilizou-nos exemplos de outros anos e acompanhou a elaboração da planificação,

dando menos enfoque à conceptualização. Insistia muito em copiar os “Objetivos”, os “Conceitos Essenciais”, os “Temas / Conteúdos” do programa de OFA que se aplicavam. Tentando encaixar o máximo de eloquência. Comentei algumas vezes que os alunos não ligavam a isto, que eles mal leem a proposta, ainda por cima se tiver escrita de uma forma demasiado formal, com linguagem pouco apelativa (sem com isto querer dizer que deva ser escrita com vocabulário corriqueiro). A partir desta situação comecei a questionar o propósito da planificação. Serve para salvaguardar a posição do professor, como documento comprovativo de que o programa está a ser abordado na íntegra e que é do conhecimento dos alunos e encarregados de educação? Ou serve para uso do aluno, para a sua própria organização, para que a partir de um objetivo e fases possa construir a sua metodologia projetual? É um documento de consulta prático com a descrição da atividade que vai ser desenvolvida, contendo os objetivos, as etapas, as datas de entrega? Ou é um conjunto de folhas com bom aspecto, com vocabulário sofisticado, que vai de encontro a todas as burocracias? A meu ver a planificação tem tendência a ser pensada (subconscientemente) como mais uma forma de participação passiva, em que o aluno recebe uma folha que usa apenas numa aula – a de leitura da mesma.

Na proposta de trabalho “Interpretação de uma obra de arte” a professora dedicou mais de metade da primeira aula a apresentar, através da leitura e exemplos, a planificação do trabalho que os alunos iriam desenvolver. Apesar das explicações quebrarem a monotonia do passar de olhos sobre o documento enquanto em surdina se ouvem as palavras eloquentes que poucos seguem, esta não me parece ser a melhor forma de expor as informações, se queremos que os alunos a assimilem. Questiono se a solução está em mudar a forma da exposição ou o documento base. Se a exposição deverá ser sem debitar o conteúdo que o próprio pode ler tendo em conta a capacidade que o aluno tem de ouvir um professor sem apoio de imagens e através de um discurso lido. Ou seja, pensar a exposição a partir do seu propósito, se vai acrescentar ao documento entregue e se sim, então pensar parâmetros – se faz sentido que seja uma exposição participativa – e nesse caso que mecanismos irão ser usados – ou expositiva, ou a partir da realização de uma atividade.

Reconheço a planificação como um meio para ensinar linguagem específica da disciplina e da área artística a partir da comunicação escrita e verbal (na apresentação), no entanto considero que não há necessidade de usar palavras sofisticadas e formas de escrever rebuscadas para diferenciar papéis (professor-aluno) e mostrar o cumprimento de conteúdos. As frases carregam/ganham significados subjetivos ou demasiado amplos que dificultam a compreensão e significação por parte dos alunos. Urge que o professor pense, e que o aluno pense, no que produz: planificações, avaliações, testes, atas, relatórios, critérios; e no que participa: reuniões, encontros, formações, aulas, palestras, projetos. Um pensar que reflita um fazer crítico e construtor, e não cumpridor e tarefeiro; um pensar que dê sentido às coisas, sabendo o que se pretende retirar; um pensar para que a ação reflita o pensamento e não ande ao sabor do vento; um pensar para que as burocracias não sejam uma obrigação fatigante mas um dever com propósito.

Relativamente à preocupação de seguir o programa, Luísa Gonçalves, a autora do próprio, afirmou, numa entrevista realizada em 2014, por estudantes do MEAV: “A educação não são programas, a educação são relações entre pessoas e uma escola não tem que se preocupar só em corresponder às gavetinhas que tem que responder, há a relação com o aluno que é uma.” (MEAV, 2014). Na mesma entrevista, afirma também que viu professores a interpretar o programa de forma singular, focando-se em pormenores que deveriam ser apenas uma possibilidade a explorar e estes fizeram-na central, como por exemplo, o uso da serigrafia. E outros professores que não souberam adaptar os objetivos e materiais expressos no programa, à realidade local (MEAV, 2014). Existem ínfimas possibilidades de interpretação e apropriação do programa, é preciso entender a realidade em que os alunos estão inseridos e as demais condicionantes fazendo com que os conteúdos sejam abordados. A própria autora do programa escreve: “Estas sugestões devem ser entendidas como tal, não pretendendo inibir outras explorações que melhor se adaptem à realidade da escola-meio, e aos recursos humanos e materiais existentes” (Gonçalves, 2005: 15). Gonçalves escreve também sobre a necessária de adequação da planificação à turma “o professor tem a possibilidade de conhecer melhor os seus alunos e de definir a planificação que, efectivamente, lhes é mais adequada” (2005: 5). A meu entender o programa é uma ferramenta que cada um aprende a usar e que não deve tomar como um guião que apenas tem de ser lido.

Seria interessante explorar, no seguimento desta reflexão sobre o papel da planificação, envolver os alunos, de alguma forma, na planificação das suas aprendizagens, ou, mais concretamente, na elaboração das etapas do trabalho a desenvolver, na gestão do seu próprio tempo (que se poderá traduzir nas entregas e metas para cada aula) e da metodologia projetual. Poderá ser uma mais valia no sentido de propor aos alunos que sejam mais ativos na sua própria educação. No entanto parece-me algo difícil de conceptualizar para indivíduos que não estão, ainda, totalmente familiarizados com as várias fases do projeto. Isto porque para que possam tomar decisões fundamentadas e que acrescentem precisam de dados, de experiências anteriores, de algo em que se possam basear. Uma das competências a desenvolver expressas no programa é “Dominar as diferentes fases metodológicas de desenvolvimento de um projecto, nas diversas áreas em estudo.” (Gonçalves, 2005: 7), através de um “Experimentar, de forma orientada, fases e itinerários de formulação do Projecto” (Gonçalves, 2005: 13). É neste sentido que deve ser encaminhada a planificação para os alunos.

Na proposta de trabalho “*Vazio Visível*” a professora cooperante depois de apresentar a sua pesquisa disse à turma que estes poderiam trazer os mesmos artistas que ela, desde que os exemplos das obras fossem diferentes. O que acabou por acontecer (mais acentuado no 2º turno) foi que as imagens, quase todas, eram dos artistas que já tínhamos visto, no entanto obras diferentes. Não foram mais longe do que o fácil e o que despense pouco tempo e preocupação. A aprendizagem adquirida foi reduzida já que não desenvolveram técnicas de pesquisa, porque abrir o *google*, inserir o nome apontado no caderno, retirar duas imagens e copiar uma pequena descrição, não permite aos alunos munirem-se de novas ferramentas de pesquisa. Assim, a reflexão foi parca e o seu leque de artistas contemporâneos pouco foi aumentado. Não investigaram novas referências pessoais que fizessem sentido para o seu projeto ou que simplesmente lhes agradassem. Observei este incidente como uma forma de reagir passivamente ao que é proposto fazer.

“(...) o conhecimento transmitido não é um fim em si mesmo; pelo contrário: torna-se um meio de avaliação e de treino de capacidades pouco criativas” (Lopes, 1995: 136).

O que é ensinado na escola é o que o aluno tem de aprender, e nada mais. O que sai no teste (e temido exame) é o que é ensinado, e nada mais. A nota que aparece na pauta é do que é ensinado e escrito no teste, e nada mais (uma pequena percentagem escorrega para as atitudes). Os alunos não são convidados a participar, são convidados a assistir. O saber revela-se como algo estanque que não pede interação, que pede pouco mais do que um corpo presente. Não será difícil de perceber que esta relação (ou poderíamos dizer, falta de) com o saber cria alunos apáticos que entendem a escola como um lugar de aprendizagens fechadas, onde não há espaço para uma apropriação pessoal.

“O indivíduo (...) ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo. Em resumo, é um sujeito indissociavelmente social e singular. E é como tal que se deve estudar sua relação com o saber.” (Charlot, 2005: 40)

Um dos meus primeiros impactos da escola, durante este estágio curricular, foi a apatia com que os alunos interagiam na sala de aula. As escassas expressões faciais que mostravam. A forma passiva com que recebiam as nossas sugestões e não as experimentavam. Isto levou-me a escrever umas linhas, também elas susceptíveis de uma leitura bastante apática:

aluno apático

aluno que responde ao que lhe é pedido, ao que lhe é questionado

aluno que vai em busca do que o professor quer, de agradar

aluno que aceita o que o professor diz (apenas dentro da escola / da sala porque entende as vantagens)

aluno que não usa nem desenvolve o seu sentido crítico (porque para nada serve na escola)

aluno que não responde a questões para as quais ainda não foi treinado, porque se não aprendeu não sabe

aluno que aceita que a professora tem de validar tudo (se podem trabalhar de certo modo; se podem começar a trabalhar no estudo final; se podem; se podem...)

aluno que não tem processo de trabalho porque não tem autonomia. Não é ele que toma decisões. Não se compromete.

“Se a escola quisesse criar e manter o desejo de saber e a decisão de aprender, deveria diminuir consideravelmente seus programas, de maneira a integrar em um capítulo tudo o que permita aos alunos dar-lhe sentido e ter vontade de se apropriar desse conhecimento.” (Perrenoud, 2000: 69). Ainda que acredite que, mais do que mudar a postura do professor e do aluno na escola, é necessário mudar a postura da escola em si, a apatia dos alunos não deixa de me atormentar. É uma apatia que espera, que depende de, que pretende esconder sentimentos, relações, formas de estar. É uma apatia que nada constrói, que não toma decisões, que não é ativa. É uma apatia que não é. O que é que os alunos pretendem transmitir a partir dela? Será que é um manifesto silencioso, ou um manifesto subconsciente, de qualquer forma parece-me que a escola deveria dar mais importância a esta atitude.

No entanto, tal como Charlot (2005: 40) sugere a relação dos alunos com o saber é bem mais complexa do que aquela que transparece através da apatia. O aluno na escola está constantemente a construir-se e a transformar-se, ou seja, está em constante “relação com o aprender” (Charlot, 2005: 42). E por essa relação ocorrer em diferentes situações e espaços, através de diferentes meios – como a socialização ou meios escritos – o jovem tem de jogar com as várias condicionantes de modo a criar a sua própria identidade. “O sujeito interpreta o mundo, dá sentido ao mundo, aos outros e a si mesmo (de modo que toda a relação com o saber é também relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo).” (Charlot, 2005: 45)

3.1.2 PARTICIPAÇÃO ENVOLVENTE

Os alunos não têm um papel construtor na escola, não têm uma voz de mudança que seja levada a sério. A associação de estudantes (AE) é uma forma que os alunos têm de se representar dentro do universo da escola, ou é uma falsa autonomia? Os alunos têm o direito de ter uma AE, mas não fará sentido que haja uma movimentação de docentes no sentido de formar os alunos para esta atividade - admitindo que a escola não prepara os

discentes neste sentido - de autonomizarem as suas ações, as suas ideias, para defendê-las e fundamentá-las. Não será a função do professor educar para que possam participar de forma informada, inculcando também dispositivos práticos como a argumentação, elaboração de atas, de relatórios, de propostas? E isto não só com o propósito de poder participar na AE, mas também nas aulas e na vida pessoal. “A participação dos alunos justifica-se: (...) é uma forma de educação para a cidadania, pela prática.” (Perrenoud, 2000: 106)

A AE pode ser uma forma de desafiar os alunos a serem produtores ao invés de espectadores. É uma forma muito apelativa de o fazer e se for bem aproveitada poderá dar muitos frutos, através de um ambiente de confiança e regras partilhadas.

O clube das artes (entre outros clubes) poderá funcionar, também, como uma forma de participação na comunidade escolar como um agente ativo e modificador. Este espaço possibilita uma liberdade diferente da sala de aula onde os vários constrangimentos como o cumprimento do programa e o tempo disponível para determinados critérios e conteúdos, não permitem essa liberdade. Abre a possibilidade aos alunos de criarem os seus próprios projetos a partir de interesses pessoais ou mesmo responder a desafios de outros intervenientes (alunos, professores, pais, concursos...). Participando de forma guiada através do apoio dos docentes, mas idealmente, de forma mais livre no sentido de possibilitar experimentação e aprendizagens pessoais. Potenciando assim uma responsabilização por parte do aluno das suas próprias aprendizagens.

“Teachers teach kids, not subjects” (Diana Laufenberg in Barseghian, 2013). Esta citação faz sentido ao pensar as questões da participação pois quando temos em conta o aluno como um “sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (Charlot, 2005: 40), o professor tem de o pôr à frente da disciplina que lecciona e partir de uma lógica de educar o aluno através dos conteúdos da sua disciplina.

No estágio, eu e Diana, criámos um grupo de facebook da turma como forma de comunicação fácil com os alunos. Como apenas lecionávamos as suas aulas de Oficina de Artes, a comunicação extra aula era praticamente inexistente, e mostrou ser vantajosa

esta aproximação virtual para lembretes de última hora, por exemplo. A vontade de partilhar referências, eventos, exposições e demais atividades da área das artes também motivou a criação de um espaço onde, não só as estagiárias pudessem partilhar mas também os alunos. Como escrevemos na descrição da página “este grupo foi criado para partilharmos ideias, artistas, obras, vídeos, pancas, exposições, palestras, etc. e até os nossos próprios trabalhos. Não tenham vergonha em escrever sobre o que partilham. Ganha muito mais se explicarem o porquê da publicação, o que vos chamou a atenção ou mesmo só de que se trata.” Este (mecanismo) foi mais uma forma de criar um espaço de participação. O meio escolhido teve em conta que a maior parte dos alunos (se não todos), acedem diariamente a esta plataforma e usufruem dela para comunicar e ver o que é que as outras pessoas publicam. Encontrámos assim uma forma de adaptar às formas de comunicação dos alunos. Pareceu-me, também, uma boa alternativa ao envio de e-mails (que os alunos nesta idade pouco usam) e permitiu que as referências que mostrávamos individualmente aos alunos no sentido de os ajudar no seu processo, fossem também partilhadas com a turma, que poderia escolher visualizar em momentos mais oportunos do que a aula, onde estavam a desenvolver o seu trabalho.

Os alunos interagiram pouco na página de facebook, apenas um ou dois alunos publicaram, no entanto deu para perceber que a maior parte via os links que eu e a Diana partilhávamos. E como forma de comunicação deu frutos permitindo, como referi anteriormente, uma comunicação rápida. Como o tempo nas aulas é curto para tudo, este meio possibilitou mostrar o que nas aulas não era oportuno, tanto pela quantidade como pela temática retratada. Penso não ter meios para analisar se a participação continuou a ser passiva ou não, mas como McLuhan (cit. in Katan et al., 1969) refere, cada indivíduo apreende a informação de forma diferenciada mesmo que o meio seja o mesmo.

”[Um dos pontos essenciais da obra *The medium is the message* de McLuhun] é a ideia de que o elemento fundamental para a compreensão dos efeitos sociais mais amplos de um meio de comunicação qualquer reside na natureza mesma desse meio: em última análise em suas características específicas, de estrutura e funcionamento, que determinam as peculiaridades das mensagens que emite. Assim, um jornal veicula mensagens de rádio

de modo significativamente diverso daquele de um aparelho de rádio, e essas diferenças são independentes do conteúdo das mensagens emitidas. O mesmo conteúdo, transmitido através de meios diferentes, terá efeitos sociais diversos.” (Katan et al., 1969)

Neste subcapítulo onde escrevo sobre a participação envolvente, não contemplo o espaço sala de aula. Privilegiei outros espaços de aprendizagem que considero poderem influenciar indiretamente o ensino-aprendizagem em tempo letivo, dotando os alunos de capacidades várias que lhes permitirão participar nas aulas de forma diferente. Acredito que ajudando-os a construir ferramentas úteis para o processo de aprendizagem, estaremos a potenciar uma participação autónoma, crítica e envolvente. No entanto, num futuro próximo, irei desafiar-me a repensar as questões da participação envolvente tomando a sala de aula como um espaço de excelência.

3.2 PARTICIPAÇÃO E O ESPAÇO

“o espaço é parcialmente constituído pelo social, mas não é redutível nem aos seus componentes naturais, nem aos sociais” (Lopes, 1995: 98)

Na proposta do “*Brainstorm*” pendurámos folhas grandes na parede e os alunos estavam de pé à frente para poderem chegar atrás e ter uma perspectiva do todo, para poderem interagir entre eles, ver o que os outros estavam a escrever e pensar, e possibilitar a troca de palavras escritas entre os grupos. Para discutir cada tema posicionávamo-nos todos num ponto da sala onde fosse possível ver as folhas dos dois grupos, alguns sentados, outros em pé – a disposição refletiu a troca descontraída e a dinâmica própria de *brainstorm* de lançar ideias. Esta distribuição no espaço, diferente da normal organização em que cada aluno está sentado em frente a uma mesa que está inserida numa fila orientada para o quadro, criou uma dinâmica social diferente – mais participativa e vivenciada –, ainda que os corpos não se sentissem totalmente livres pela forma como se movimentavam e posicionavam no espaço. O aluno parece não esquecer o seu papel e o espaço em que está inserido e respetiva forma de estar que socializa desde o infantário. Como Goffman expressa na sua proposta interaccionista “(...) o actor tudo faz para manter a situação, para se adequar ao seu desempenho, para evitar rupturas ou

transgressões de forma a dominar a informação que lhe permita controlar o mais possível as componentes da interação, apreendendo e fornecendo “pistas” ou “impressões” inerentes a um dado papel.” (cit. in Lopes, 1995: 124)

No exercício “Chaveiro” reorganizámos a sala de modo a permitir que nos víssemos a todos, dispendo as cadeiras em roda, para que a vontade de criar empatia fosse transmitida na disposição espacial também. Como Lopes afirma “a interrelação localizada (isto é, em cada espaço escolar) entre o ambiente físico e apropriação social desse ambiente, condicionará as práticas sócio-culturais, abrindo-lhes ou fechando-lhes possibilidades...” (1995: 100). A roda sem nenhum elemento no centro expõe muito mais as pessoas, mas ao mesmo tempo põe todos de igual para igual, pois não há vértices.

A professora cooperante, em conversas sobre a energia que os alunos têm durante as aulas e que nos intervalos os faz fazerem asneiras (como destruir as instalações, lutar, etc.), afirmou que devia haver um saco de boxe no recreio, onde estes pudessem libertar todas as energias. E, também, uma parede em que pudessem escrever, desenhar e pintar à vontade. Um espaço dos alunos, pensado para os alunos, sem supervisão dos adultos – “a autoridade” – para que se possam exprimir como quiserem (dentro dos possíveis, já que o saco seria colocado pelos “adultos” e a parede escolhida pelos mesmos). Entender a importância que o espaço físico escolar contém para as práticas culturais que nele se desenvolvem, é mais do que criar espaços que permitam os alunos expressarem-se. É necessário entender que “O espaço não é neutro, mas os agentes estudantis (enquanto agentes sociais) também o não são.” (Lopes, 1995: 113), refletindo, assim, sobre o que é que a escola quer transmitir com os espaços que disponibiliza; que tipo de escola quer ser; como é que pretende que os alunos se envolvam espacial e socialmente; entendendo de que forma o agente social é transformado pela carga simbólica espacial, e vice-versa.

“A espacialidade associa-se, então, a uma **pluralidade de leituras e de representações do espaço**. Para cada jovem estudante, a escola possuirá centros de atracção mas também de repulsa; locais familiares e próximos mas também outros que suscitam estranheza e distância; locais de solidariedade e lugares de estigmatização e segregação; locais que se apropriam, que se dominam e onde se domina e locais onde se é dominado; locais que se

“conquistam” e locais que se “defendem”; locais de “repressão” e locais de “emancipação”; locais de presença obrigatória e locais “facultativos” ou “optativos”, locais de “desejo” e locais que não se desejam; locais fora do espaço (utopias) e muitos espaços incongruentes e fragmentários dentro do mesmo local (heterotopias)...” (Lopes, 1995: 101)

3.3 COMPROMISSO

Um professor disse-me uma vez, relativamente a uma conversa sobre a escola tratar os alunos como sujeitos ignorantes – que só através da escolarização poderão aprender –, que os alunos são os primeiros a porem-se nessa posição de ignorantes perante o professor e a escola. Que não é algo que os alunos contraponham, de uma forma geral, mas que aceitam e usam a seu favor, aproveitando a posição confortavelmente. Permitindo-lhes comprometerem-se superficialmente, apenas o meramente necessário (e expectável) para que, ao mínimo sinal de perigo, possam descomprometer-se do seu papel de agentes ativos na sua própria educação.

O compromisso é uma faculdade muito importante para uma vida social e relacional em comunidade, no entanto, é-lhe dado cada vez menos destaque. Sinto que temos cada vez mais dificuldade em “dar o nosso sim” quando somos convidados a participar, seja em eventos, projetos, ou amizades. Talvez porque queremos dar tempo à nossa maneira, mas somos chamados a dar tempo apenas. É necessário uma atitude de descentramento do MEU tempo e isso é uma tarefa difícil. Requer um repensar das situações para as quais guardámos o nosso tempo e um repensar de prioridades. E desinstala-nos para sermos, como Inácio de Loyola (2004) refere, um “homem todo” ou seja um indivíduo comprometido que está inteiro no que faz. “Inácio exige que “o homem todo”, (mente, coração e vontade) se impliquem na experiência educativa. Anima a utilizar tanto a experiência, a imaginação, os sentimentos como o entendimento. As dimensões afectivas da pessoa humana, tanto como as cognitivas, têm de ser envolvidas, porque sem um sentimento interno unido à apreensão intelectual, a aprendizagem não levará à acção.” (Gracos cit. in Almeida, 2004: 54)

É necessário formar os alunos como cidadãos capazes de se comprometerem de forma livre e responsável. Isto requer que os agentes envolvidos na educação saibam orientar e incentivar neste sentido, e que eles próprios estejam comprometidos no seu dever. Requer, também, que as pessoas se envolvam acolhendo e ajudando-se mutuamente a encontrar o seu espaço, através da confiança. De nada vale que um indivíduo se comprometa se não lhe são dadas responsabilidades, se não o tomam como construtor, se não exigem dele; e lhe tentem apenas impor regras que não apreendeu. Alguém que se compromete, fá-lo porque quer construir e, para o fazer, precisa que lhe seja depositada confiança.

Não nos conseguimos comprometer verdadeiramente com o que não conhecemos nem percebemos. Nesse sentido é essencial dar a conhecer as regras (sejam elas empíricas ou formais) para uma participação responsável dos alunos. Este assunto no desporto é mais claro, talvez por ser um meio de educação muito intenso onde é importante estabelecer normas de conduta, mas também por ser um espaço privilegiado de ação em grupo que se apoia no exemplo dos mais experientes, possibilitando com mais facilidade uma ação fundamentada.

“... discussão e contrapropostas dos jogadores ao Regulamento de Disciplina, uma necessidade prioritária para qualquer grupo de trabalho. (...) O seu objectivo, não pretende ser repressivo, mas pedagógico. (...) O que estava em causa não era prever eventuais castigos no futuro, mas criar condições para que a vida colectiva de equipa decorresse com uma constante participação responsável dos jogadores.” (Araújo, 2001:43-44)

O compromisso aceite pelos professores como educadores, compreende a premissa de não esperar a colheita, mas continuar a semear. Perceber os frutos com o intuito de semear melhor, e não vangloriar. É um compromisso em que são chamados a dar sem um receber recíproco.

3.4 MOTIVAÇÃO

Relativamente à motivação interroguei-me, ao longo deste ano letivo sobre o que a move e, de forma mais ativa, como é que eu como professora a posso mover. Tomei como

exemplo a experiência que tenho no basquete, a vontade com que as minhas atletas vão aos treinos e jogos, contrapondo com a vontade com que os alunos vão para a escola. Mas também, que o que move, principalmente, a atividade no basquete é a evolução e o desafio que lhe está inerente; no entanto na escola também se evolui, mas poucas vezes é vista como um desafio. O basquete tem objectivos muito claros, e escola parece que tem objetivos dispersos entre as várias instituições e professores. No basquete encontramos quem quer estar, mas a escola comporta toda a gente. Ainda que entenda que estas duas práticas pedagógicas têm pressupostos diferentes e não poderiam por isso ser comparadas desta forma leviana, foi importante para as reflexões encontrar pontos de conexão.

Este pensamento moveu a minha prática, não no sentido de querer agradar aos alunos, mas sim de os querer cativar. E é deste modo que, por exemplo, se criou um projeto que extravasou a escola e pretendia ter um maior envolvimento por parte dos alunos: o “*Vazio Visível*”. Tivemos o interesse em perceber se uma proposta curricular na comunidade, era um ponto de partida mais apelativo e que os faria trabalhar de forma diferente. Já que os **projetos curriculares** feitos na escola são exatamente o que o próprio nome diz. Para os alunos dificilmente representam mais do que um trabalho de escola para alcançar uma nota. Entendi que é necessário mais do que motivar para que os alunos sejam motivados, há que entender a relação singular destes com o saber, para perceber as suas formas de construir o mundo.

“Conseguir que a disciplina vivida no seio da equipa seja assumida responsabilmente por todos os seus componentes, imperando auto-disciplina e a auto-preparação...” (Araújo, 2001: 63). No basquete, pelo menos no meu clube, educa-se no sentido de disciplinar os membros da equipa de forma a estes se autodisciplinarem, para que a responsabilidade seja assumida pelos jogadores e não apenas pelo treinador. Esta metodologia ajuda muito à dinâmica interna, à motivação, à ação, à participação e cooperação. Tal como acontece entre uma equipa de animadores e o grupo de animados do camtil, permitindo que todos participem ativamente na construção do campo e a motivação seja partilhada por todos. Como fazemos isto acontecer na escola? Fazendo da turma uma equipa?

“Uma equipa é um grupo de indivíduos que aceita procurar atingir objectivos comuns, cooperando no sentido de os alcançar. Subentende-se que cada um dos seus componentes se empenhe de acordo com o máximo das suas possibilidades, na defesa dos interesses colectivos e na perseguição dos objectivos apontados.” (Araújo, 2001: 30). Uma turma não poderá ser uma **equipa**, neste sentido, nem que seja porque no final o que conta é a prestação individual, avaliada pelo professor. Por isso por mais que trabalhem em equipa será uma falácia, porque na verdade estão a trabalhar em grupo – o sujeito individual virá sempre antes do coletivo e acima de tudo será difícil, curricularmente, que os alunos aceitem atingir os mesmos objectivos e cooperar no sentido de os alcançar, como se o sucesso individual dependesse do sucesso da equipa (como no desporto). Para que trabalhos de grupo funcionem e proporcionem aprendizagens significativas é necessário que o professor intervenha, seja através da divisão de tarefas pelos membros do grupo, ou da criação de temas dentro da proposta para que cada membro seja responsável por um, ou mesmo pensando num exercício que possibilite a todos passar por todas as fases. O que me parece crucial é que o professor os oriente pelo processo de trabalhar em grupo, proporcionando um momento de aprendizagem orientada, desde a sua planificação até à avaliação, estando a par do processo, das dificuldades e dos pontos positivos.

“Que ao mestre e ao aluno sejam necessários tantos esforços e canseiras, com vista a reavivar uma ânsia de saber tão freneticamente atestada na tenra idade, mostra perfeitamente que uma dada evolução foi a certa altura interrompida brutalmente. A curiosidade, de facto foi sufocada numa época em que era parte essencial do desenvolvimento lúdico da infância, quando era divertida e no entanto edificava as bases de um gaio saber...” (Vaneigem, 1996: 33)

A partir desta citação de Vaneigem (1996) questioneei a “curiosidade (...) sufocada” e escrevi uma série de pensamentos sobre este fenómeno da escolarização:

A curiosidade é ensinada?

A curiosidade é extinguida?

A curiosidade corrói as aprendizagens que a escola quer proporcionar, porque não as deixa percorrer um caminho linear. A curiosidade interrompe sucessivamente o

encadeamento lógico para procurar satisfação de conceitos paralelos, situações intermédias que a escola não tem tempo para explicar.

A escola não tem tempo para contemplar no seu percurso a curiosidade.

No espaço simbólico da escola não há tempo para a tentativa e erro, para que o aluno, movido pela curiosidade, experimente e retire conclusões por si. Isto porque, na verdade é mais eficaz e poupa muitas aulas simplesmente mostrar as cores que irão fazer o trabalho mais harmonioso. Reconheço a curiosidade como despoletadora da motivação, no sentido em que se for alimentada terá um papel na inovação e no progresso individual (e possivelmente de grupo).

4 RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo apresento as relações como impulsionadoras do ensino-aprendizagem, explorando-as no contexto escolar e reflito sobre o papel transformador que imprimem nos agentes educativos.

4.1 RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES

Professores motivados que motivam os alunos, e os seus colegas professores, são também docentes que sentem apoio, motivação e respeito dos seus colegas, superiores e mesmo discentes. Um bom ambiente escolar, um ambiente motivante e motivável é criado por todos e influenciado por todos; é feito de momentos sérios onde há compromisso e competência, conselhos e críticas, e de momentos de galhofa, descontração e palmadinhas nas costas.

Lave e Wenger argumentam que a maioria das pessoas está envolvida em várias “communities of practice” tanto no trabalho, como noutros contextos sociais (Ross, 2008: 117). Os funcionários escolares, grupo onde o corpo docente se inclui, fazem parte de uma comunidade que partilha atividades e ambientes comuns e que aprende a partir do envolvimento nestes espaços, metafóricos e concretos (Ross, 2008: 117/118). Partilhando também uma identidade que se reflete principalmente em formas de fazer e abordar questões (Ross, 2008: 118). Neste sentido dificilmente um professor sobreviverá sem se relacionar, sem participar na comunidade e aprender a estar como um indivíduo único e coletivo, que tem a sua própria opinião, mas que também sabe que é membro de algo maior que ele, que tem determinadas regras que possibilitam a vivência em comunidade. “People begin by joining or becoming part of a community and learning at the periphery. As their competence develops, they move towards the centre of the community.” (Ross, 2008: 119). Como Ross (2008: 108) afirma, a partilha de experiências tem um papel essencial para o funcionamento de uma comunidade, a partir de um sentido de pertença que vai sendo construído.

Na primeira aula em que dinamizei a atividade “*Speed dating*” (descrita em 2.1.3.3) a professora cooperante **interferiu** de um modo que considerei pouco adequado. Escrevo sobre esta situação para refletir sobre uma atitude que observei num professor, e já tive oportunidade de observar em mais situações, sem intenção de criticar a pessoa em questão, mas sim usá-lo como mote para questões da índole do relacionamento entre professores. A dinâmica de aula, pensada pelas duas estagiárias (Diana e eu), e dinamizada (principalmente) por mim, foi explicada à professora antes. Foram-lhe apresentados os objetivos, a forma, a duração e algumas perguntas planificadas. A professora inclusive sugeriu acrescentar mais algumas questões que não estavam contempladas. Durante a aula escolheu não participar nem assistir ativamente ou interagir, ficando a tratar de outros assuntos dentro da sala de aula. Apesar de o ideal ser sempre que os presentes participem em todas as atividades desenvolvidas, por vezes o tempo de aula é aproveitado para resolver assuntos, normalmente, de ordem burocrática, para que não ocupem tempo não letivo. No meu entender, quando um indivíduo está a lecionar, seja uma aula ou uma atividade, tem de ser respeitado não só pelos alunos como pelos restantes presentes, não fazendo sentido haver interrupções desnecessárias ou que não adicionem ao momento. Mesmo que o dito indivíduo seja um estagiário, pois o estagiário é também um professor e está a dirigir uma atividade de aula perante uma turma que o vê como tal. Se houver mais do que um professor (ou figura de autoridade) na sala de aula, o ideal é que estejam todos em sintonia para não se atropelarem uns aos outros, descredibilizando-se mutuamente à frente dos discentes e muitas vezes confundindo informações. Sintonia esta que se consegue a partir da comunicação (verbal e não verbal) que se vai construindo através do relacionamento, mas também através da planificação conjunta de todas as etapas. Na situação que descrevo a professora cooperante por várias vezes abordou alunos distraíndo-os do exercício *Speed Dating* e inclusive retirando-os da dinâmica.

Talvez por ter experiências diferentes destas na minha vida, senti que foi uma atitude desnecessária e distante da minha postura. Nos últimos quatro anos tenho feito campos de férias de verão como animadora, pelo Camtil, e, ainda que o ambiente e propósito seja diferente do da escola, acredito que absorvi muitas aprendizagens importantes para a minha prática como professora. Como por exemplo, a forma de estar numa equipa de animação – que eu relaciono com a forma de estar entre o corpo docente. No caderno

pedagógico do CAMTIL (uma ferramenta utilizada por sócios a partir dos 18 anos), relativamente à dinâmica do animador na equipa de animação, pode-se ler a seguinte frase: “Quando pessoas distintas se organizam em torno de um objectivo comum é fundamental estar atento a quatro dimensões essenciais: os papéis que cada um representa nessa organização, a comunicação que é estabelecida entre os vários elementos, a confiança que cada um dos elementos tem em si e nos outros e a responsabilidade que cada um se mostra disponível para assumir.” (Caderno Pedagógico, 2009: 60). Para que na comunidade escolar seja possível haver colorações é necessário estabelecer um ponto de partida comum, onde todas as partes estejam em concordância sobre pontos chave e a partir daí possam construir algo que seja proveitoso pelo trabalho de equipa, que retire de cada um o que de melhor têm em conjunto.

Este foi um incidente crítico que me fez realmente realizar que nem todos temos os mesmos valores nem nos regemos pelas mesmas regras de vivência em comunidade. Neste sentido é importante que perante situações semelhantes à que acima descrevo, não assumir que se conhece a forma de agir dos restantes envolvidos e que previamente seja abordada a postura que cada um deve e vai assumir, tendo em conta o enquadramento de cada situação.

As inúmeras contradições que se encontram no seio da escola exigem muito da direcção da instituição, dos professores, dos pais e dos próprios alunos. Exige que adquiram capacidade de reflexão para entender o porquê das contradições, para que entendam que todo o processo de apreensão, escolar ou não escolar, necessita destes confrontos para se desenvolver. Uma escola sem contradições não seria um sistema de educação na sociedade, seria outra coisa qualquer, seria um sistema educativo sem enquadramento social, sem relação com o mundo, sem contexto de aplicação das aprendizagens. Vivemos numa sociedade de contradições que aprendemos a gerir.

“... [o professor] deve ensinar a todos os alunos em uma escola e uma sociedade regidas pela lei da concorrência, transmitir saberes a alunos cuja maioria quer, antes de tudo, “passar de ano” etc. (...) O professor é herói ou vítima? É “culpa” do aluno ou do professor? O professor deve ser tradicional ou construtivista? Ser universalista ou respeitar as diferenças? Restaurar a autoridade ou amar os alunos? A escola deve vincular-se à comunidade ou afirmar-se como lugar específico?” (Charlot, 2008: 17)

Esta pressão exercida sobre os professores poderá ser vivida através do relacionamento, com os colegas e o mundo, de forma construtora e transformadora, partindo do conhecimento e reconhecimento destas premissas, de forma a criar algo, ou de forma desmotivadora e intrigista se a base do relacionamento não tiver como propósito crescer, e seja apenas usado como um escape.

“Existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos alunos. ... as contradições são, ao mesmo tempo, estruturais, isto é ligadas à própria atividade docente, e sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais do ensino em certa época.” (Charlot, 2008: 21)

Tal como Charlot (2008) afirma, as tensões tornam-se contradições se forem mal geridas. Através do relacionamento entre pares encontra-se compreensão e interajuda que podem ajudar numa gestão equilibrada, no entanto é também propício (como qualquer relação humana) a ser um nicho de contradições e conflitos que levam a relações vazias e sem propósito de crescimento.

4.2 RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO

4.2.1 PROFESSOR EM SALA DE AULA

No exercício “Símbolo” o nosso papel como professoras não exigia um acompanhamento no desenvolvimento do trabalho dos alunos, já que o objetivo era que cada um, de forma rápida, desenvolvesse as suas próprias associações. Neste caso considero a **participação dos docentes** na realização do exercício como uma mais valia. Os alunos muitas vezes sentem-se expostos por terem de apresentar trabalhos, por terem de falar e mostrarem-se a si próprios; muitos encaram a resposta às propostas com apreensão pois dizem não ser artistas e não saber desenhar ou usar os materiais. O professor neste sentido poderia funcionar como um desbloqueador, sem intervir diretamente no trabalho dos discentes. Também ele se exporia perante a turma e teria de explicar o seu processo. No entanto, esta participação terá sempre de ser pensada e medida para que não caia no erro de

servir como modelo, e o produto final ganhar o título de obra prima e funcionar como um patamar que os alunos nunca irão atingir.

O professor em sala de aula, perante uma turma, tem de ter uma capacidade enorme de processamento de informação e subsequente ação fundamentada. Na proposta de trabalho “Símbolo” alguns alunos não trouxeram imagens de referência. A atitude da professora cooperante nem foi impingir-lhes uma falta de material (muitas vezes usada como um caminho fácil e desresponsabilizador) nem dar-lhes a liberdade de irem mais uma semana para casa pensar sobre algo que iriam, mais uma vez, não fazer e desencantar 5 minutos antes de entrar na sala. Isto mostra a resposta rápida que um professor precisa de ter perante a interação dos alunos, que são constantes “agentes activos de mudança” (Gonçalves, 2005: 5). Outro exemplo, a partir do meu estágio curricular, será na proposta “Interpretação de uma obra de arte” relativamente à pesquisa sobre Espinho que foi pedida, os resultados foram muito pobres e muito semelhantes entre alunos, demonstrando pouca iniciativa. A professora cooperante ao ver a situação interveio pedindo que os alunos descrevessem o que é que Espinho representa para eles, o que costumam fazer quando estão na cidade, e também que partilhassem onde vivem. A professora tomou uma atitude no sentido de fazer rentabilizar aquele tempo de aula, de proporcionar aprendizagens a partir de outra abordagem.

Durante as aulas de concretização da proposta “Interpretação de uma obra de arte”, tive dificuldade, à medida que os projetos iam avançando, de perceber **o meu papel**. A maior parte dos alunos precisava de uma sineta que os fizesse continuar a trabalhar de cada vez que ficavam aborrecidos e se socorriam dos telemóveis ou do tagarela do lado - mas o professor que serve como lembrete também não será o ideal. Ao mesmo tempo, se simplesmente os deixássemos seguir o seu processo e trabalhar no duro, iríamos encontrá-los todos de papo para o ar a aproveitar bem os blocos de aulas seguidos para contar as histórias compridas que não cabem nos curtos intervalos - o professor que deixa a aula correr ao sabor dos alunos, no ideal pensamento que mais tarde os próprios irão sofrer as consequências, não será bem o método que pretendo adoptar. Ao vê-los empenhados nos seus afazeres com o nariz colado ao papel, custa-me interromper (mais

uma vez) para lhes pedir satisfações e os baralhar nas escolhas - mas o professor há de ter um papel importante nestas aulas em que o aluno está embrenhado em criar uma relação com o seu projeto. O professor é um orientador de aprendizagens que encontra o seu papel consoante os comportamentos dos alunos e as suas respostas à intervenção do professor. Não tem a ver com ser o professor que o aluno quer, mas sim aquele que ele precisa, aliás que ainda não sabe que precisa.

Na proposta “Interpretação de uma obra de arte”, mais uma vez, observei e refleti sobre a necessidade do professor em ser prático quanto à escolha dos materiais da disciplina e de cada proposta, tanto no sentido de pensar que nem todos os alunos têm o mesmo poder económico como na facilidade de o adquirir (se o material pedido não se encontra em lojas comuns será mais difícil fazer com que seja comprado). Para além da dificuldade de acesso a alguns materiais, acresce ainda o frequente esquecimento da importância de trazer os materiais. Observei que, sem deixar de confiar que os alunos irão trazer o que foi pedido, (porque considero muito importante basear na confiança a relação que se vai criando com os alunos), o professor deve considerar formas de combater os esquecimentos e a falta de responsabilização que várias vezes se observa. Pode ser produtivo perceber qual a causa da falta do material, apesar de as clássicas desculpas “o cão comeu-me o trabalho de casa” ou “não vim à última aula e ninguém me avisou” soarem a uma indiferença do aluno perante o trabalho da aula. No sentido de não dar muita importância às desculpas que os alunos inventam e para que a sanção das faltas de material seja sobreposto um sentimento de falha para com o próprio. Pôr a responsabilidade no aluno, é fazê-lo entender que ele poderia ter sido mais exigente consigo. Perante a dificuldade de integrar todas as variantes que se colocam na decisão do material necessário à aula, o docente deve elaborar uma estratégia — como por exemplo a escola / professor comprarem os materiais, que ficam guardados na sala de aula, e os encarregados de educação pagam. Considero uma mais valia o tempo despendido no pensamento dos materiais possíveis, e não apenas os ideais, dando preferência à diversidade e adequação, sem deixar de ser ambicioso e audaz.

A **exposição** dos resultados finais da proposta “Interpretação de uma obra de arte”, foi para mim um momento de conflito entre alguns princípios que defendo e a realidade (por

vezes bruta). A professora cooperante selecionou os trabalhos que iriam ser expostos num dos pavilhões de aulas da escola. Esta divisão dos trabalhos expostos e não expostos fez-me questionar sobre as diferentes relações pedagógicas que se constroem no ambiente escolar. De forma indireta, a relação do professor com a direção da escola e o seu fim último pedagógico e ainda de forma explicitamente pedagógica, a relação professor-aluno e o seu impacto nas atitudes do jovem que veste a camisola de aluno. Fará sentido que uma exposição do trabalho da disciplina de Oficina de Artes, dos alunos do 12º E, não os contemple a todos? Qual é o intuito da exposição para a sua formação - a exclusão ou inclusão; a recompensa ou penalização? Será que ter um trabalho menos bom (ou mau entrando nesta realidade “bruta”) submetido aos olhares e comentários da comunidade escolar não tem o mesmo papel formativo? Foi mais um momento para refletir e assimilar que educar não é só dar umas palmadinhas nas costas dos alunos, que os momentos de grande tensão e de críticas negativas são altamente formativos e muito importantes no percurso de cada indivíduo. Na área das artes (e com certeza nas outras também, não somos assim tão diferentes) não se pode avaliar apenas a participação, porque “o que interessa é participar” nem o esforço, porque “ao menos tentou”. Estes pontos fazem parte dos parâmetros de avaliação (ou podem fazer), mas sozinhos exigiriam muito pouco dos alunos. Quando estes escolhem seguir a área estão a tomar uma decisão (posição) sobre a sua educação, escolhem a forma como se pretendem construir como indivíduos de uma sociedade, e é através das artes, e, como acontece com todas as decisões que tomamos, assumem a responsabilidade das suas ações e o dever de investir na sua formação.

Uma situação semelhante ocorreu aquando da seleção das instalações que seriam construídas no projeto “*Vazio Visível*”. Apesar da forma um pouco radical deste procedimento, sou da opinião de que os alunos não mostraram maturidade nem vontade de participar nesta fase da metodologia. Por isso fez sentido a professora tomar as rédeas e ser a responsável pela escolha dos produtos finais a serem construídos.

4.2.1.1 MAPEAR PROCESSOS CRIATIVOS

Partindo da abordagem construtivista na educação, Katja Tschimmel (2006: 673) descreve os estudantes como indivíduos que se têm de tornar gestores conscientes das suas

capacidades cognitivas e processo de pensamento. Envolvendo-se na aprendizagem das suas próprias fraquezas e virtudes, desenvolvendo, ao longo do tempo, formas de potenciar as virtudes e usar as fraquezas a seu favor. Daí que considere que um exercício de mapeamento de processos criativos dos alunos poderia ser muito vantajoso, sabendo que este mapa é um objeto em constante mutação – estando assim a par das transformações de cada um na organização de aprendizagens. Permitiria também encontrar lugares comuns entre os alunos, por exemplo, de problemas / bloqueios que experienciam, mapeando pontos comuns e pontos pontuais.

O exercício consistiria em, no início do ano abordar o processo criativo (individual e de grupo). E desafiá-los a mapear a forma como o seu processo criativo funciona. Analisando os resultados no sentido de me aproximar dos “fazer” dos alunos. De forma a poder ajustar o ritmo, as necessidades, os estímulos. Para tal, este levantamento teria de ter em conta não só as etapas por que passam, mas também contemplar dados como emoções, ambientes, influências. Por exemplo, um aluno que tenha noção que se não lhe forem impostas datas irá simplesmente arrastar o trabalho, seria um aluno com o qual eu combinaria datas de ponto de situação, no sentido de o fazer trabalhar. Possibilitando também, uma forma interessante de aproximação entre o professor e o aluno.

“Students who learn to think about their own thinking and creative processes during a project, can work more independently and better organise their working processes in the future, because they can observe and evaluate their own strategies to improve them, and to find new working methods.” (Tschimmel, 2006: 673)

4.2.2 POSTURA DOS ALUNOS

Tal como o nosso espaço como estagiárias teve de ser conquistado, a confiança do aluno com o professor também. E, mais ainda, a autoridade do professor tem de ser testada, tanto pelos alunos como pelo próprio. Ao longo dos períodos lectivos os alunos foram ganhando voz nas suas tomadas de decisão, na explicação das suas ideias, nos seus argumentos. No início mexiam-se com pouco “espaço”, mas vieram a entender a forma como a professora falava, as questões que punha e porquê, os argumentos que usava e que contra argumentos a convenceriam. Primeiro estudaram e observaram a figura de

autoridade, depois analisaram os dados: as palavras usadas e o seu significado, as atitudes, as intenções, etc., acabando por construir o conhecimento de como se teriam de relacionar tendo em conta todos os factores.

4.2.3 AUTORIDADE QUE CONFIA

Ao não dar responsabilidade aos alunos (e ao não acreditar nas suas capacidades e não confiar neles) não os responsabilizamos pelo seu crescimento e pelas suas aprendizagens. Não criamos cidadãos pró-ativos, responsáveis pelas suas atitudes e pelas suas ideias. Relato uma história verídica, com meros apontamentos fictícios para que não seja reconhecida, que ocorre durante umas atividades de verão. Foi explicado aos participantes que poderiam fumar desde que respeitassem as regras e que caso não cumprissem seriam aplicadas sanções, também estas informadas previamente. Não foi escalonado nenhum horário de fumo, foi explicado de que forma o normal funcionamento das atividades era influenciado cada vez que iam fumar, e foi depositada confiança e discernimento nos fumadores para saberem gerir os seus tempos com os tempos de todos. Esta liberdade de decisão permitiu aos participantes fumadores aprender e perceber as regras através de uma apropriação. Numa situação em que foram fumar quando voltaram, os participantes e monitores estavam numa grande festa – tudo a cantar e interagir. Eles, como vinham de outro local, não estavam na azáfama dos outros, por isso sentaram-se e não participaram. Um monitor foi conversar com eles no sentido de os fazer refletir sobre a situação que observou e de que tinham falado no início – como o ir fumar poderia quebrar as atividades. Este incidente tem uma mensagem muito importante, que nada tem a ver com os malefícios do tabaco. Foi depositada nestas pessoas, nos participantes fumadores, uma enorme confiança e responsabilidade por parte da “autoridade” das atividades – os monitores –, mas também lhes foram explicadas as regras e as sanções para perceberem o impacto das suas ações. Ao responsabilizar os participantes pelas suas ações, a apropriação da aprendizagem a partir do erro foi muito mais significativa e permitiu-lhes modificar a sua forma de agir.

A confiança é um elemento chave para qualquer relação. No entanto dificilmente, e ingenuamente, é dada sem mais nem menos. A confiança constrói-se ao longo do tempo, ao partilhar momentos, ao socializar. Mas também não acontece caso estejamos à espera que a outra pessoa mereça ou se mostre qualificada, é preciso arriscar muitas vezes e criar situações para podermos depositar a nossa confiança, com toda a responsabilização que requer do outro. Uma pessoa que arrisca à partida é uma pessoa confiante, aqui se apresenta a importância da minha questão: queremos ou não queremos formar alunos que arrisquem? Então há que fazê-los sofrer as consequências das suas ações, mesmo que isso signifique quebrar a nossa confiança. Não duvido que serão aprendizagens de grande significação.

O Camtil, aqui inscrevem-se todos os sócios da associação, confia na direção para fazê-la crescer e tomar decisões importantes. A direção confia aos diretores a realização da sua principal atividade – os campos de verão –, que por sua vez constrói uma equipa de animadores. E a cada um é confiado um papel diferenciado no campo e o encorajamento da sua projeção para a sua personalidade própria e o grupo de crianças que animam. Tudo se processa à base da confiança e é assim que as pessoas estão motivadas, com vontade de ser mais, de se superarem, de criar jogos incríveis, de dar a partir do exemplo. “.. quem vê o CAMTIL só de fora e admira a espontaneidade pode não perceber que ela vem acompanhada de um outro dado, também ele essencial: regras, mecanismos de autoridade, apelo ao espírito de serviço, valores, etc.” (Caderno Pedagógico, 2009: 56/57)

Acredito que a confiança que depositamos nos alunos que temos à nossa frente tem um grande impacto na forma como estes interagem, respeitam e agem com o professor e em sala de aula. A partir da confiança pode-se ensinar o discernimento, potenciar a responsabilização e encaminhá-los para a autonomia.

4.2.4 PROFESSOR QUE “DÁ” AS IDEIAS

“Dá um peixe a um homem esfomeado e alimentá-lo-ás durante um dia, ensina-o a pescar e alimentá-lo-ás para toda a vida” Provérbio chinês

Dar ideias aos alunos sobre o que podem fazer para responder às propostas limita-os, não os deixa pensar e desenvolver as suas próprias ideias. E esta força aumenta se for um professor, pela figura de autoridade que representa. A forma como é expressada uma opinião raramente tem um propósito inocente e meramente informativo. Depois de uma opinião é esperada uma resposta, uma ação, um acatar de ordens; mas com a premissa de que, alegadamente, o sujeito subjugado, apenas faz aquilo com que concorda e está a receber apenas uma opinião de quem o subjuga e “inocentemente” se pensa como igual. Parece-me pobre que ao constatar que os alunos bloqueiam, a solução seja procurar ideias do que podem fazer. É uma perversão do ensino. É certo que aprendemos muito através do exemplo e da imitação, mas não tanto a partir de soluções ao invés de questões.

O professor ao influenciar, ao ditar constantemente o caminho do aluno, do seu trabalho, não o permite encontrar o seu processo de trabalho nem experienciar. Pode pensar que está a pôr os alunos no caminho certo. No entanto o professor funciona como um remédio/veneno que cura os alunos. Leva-os apenas uns passos para a frente, normalmente até acabarem de realizar a tarefa que o professor lhes atribuiu. Portanto, a atitude do professor que “endireita veredas” resume-se na forma como apenas permite ao aluno ir do ponto A ao A1, em vez de o deixar descobrir o seu caminho, sabendo que se poderá perder e parar. Rancière (2002) refere-se à explicação, que vem do professor que “dá” as ideias (como o título deste subcapítulo sugere), como algo que o mestre oferece ao aprendiz ignorante para que adquira saber, mas sem reconhecer que este aprendiz teve de assimilar, desconstruir e apreender tão humilde oferta. “o mestre que pensa ser seu o papel de retirar o véu da ignorância que ele próprio pôs nos alunos.” (Rancière, 2002: 20)

Se o **problema** apresentado aos alunos for bem formulado, estaremos a potenciar escolhas mais claras e concretas no processo. A definição do problema não é só importante para o início do projeto, mas também para o durante, pois funciona como um ponto de referência a que se deve recorrer constantemente para manter a orientação correta. É muito fácil no desenrolar de um projeto estar tão envolvido que se começa a investir em pormenores que não fazem sentido num todo maior. Portanto é necessário

dar atenção à forma como são expostos os objetivos da proposta em aula e à explicitação das ferramentas de que se poderão apropriar, para que a experimentação executada seja em torno da questão central, seja focada. Como diz Dewey “Um problema bem formulado já é meio caminho andado” (cit. in Lupton, 2013: 15)

Neste sentido interroguei-me como é que poderia pôr os alunos a pensar no conceito. A ideia a vir deles. Como instigar a pro-atividade. A procura. O gosto. Através da confiança? Da liberdade? Foi assim, a partir deste constante questionamento, que criámos a proposta “*Brainstorm*” como potenciadora de ideias a partir de associações dos próprios alunos. Mas também as outras atividades, partindo da premissa de autonomizar as tomadas de decisão.

“Our mind does not gain true freedom by acquiring materials for knowledge and possessing other people’s ideas but by forming its own standards of judgment and producing its own thoughts” (Tagore cit. in Nausbaum, 2010: 47)

4.2.5 AUTONOMIA

Ensinar a ser autónomo parece quase uma utopia. Ser totalmente autónomo é quase impossível (se não impossível mesmo), porque somos seres relacionais que dependem de outros. O professor parte de um ensinar a ser autónomo através do relacionamento, de forma a permitir ao aluno ter espaço para ser e aprender.

“... a criança é ao mesmo tempo a “matéria prima” e o operador imediato do processo, processo que os educadores só podem conceber e mediar.” (Charlot, 2000: 54)

Será legítimo questionar o papel do professor na autonomização do aluno. E a forma como ele orienta / ensina / educa o aluno capacitando-o de autonomia nas suas aprendizagens. Exige uma reflexão crítica constante do fazer do professor interligado com o dos alunos. “Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando”. (Freire, 1996: 38)

O **discurso** tem de ser coerente com a ação, o professor não pode dar verbalmente liberdade ao aluno exclamando: “o artista és tu” ou “eu apenas aconselho” e depois dar-lhe ordens e agir em contrário. É importante entender que ninguém é neutro, neste caso da escola o professor representa um papel de autoridade e responsabilidade pela educação do aluno que dificilmente se consegue separar e, por isso, seria ingênuo da parte deste pensar que são apenas as suas características como indivíduo que ditam a forma como os alunos o veem a si e às suas práticas. Freire (1996) refere que temos de ter em atenção a influência que temos sobre os discentes e aprender a jogar com ela. “Se trabalho com crianças, devo estar (...) atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos, se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar (...)” (Freire, 1996:42)

Os alunos são habituados a que o problema tenha uma solução que apenas é conhecida pelo professor e que eles só descobrirão depois da explicação do próprio. Portanto porque irão buscar se não encontrarão a resposta certa do modo correto? Se o aprendiz só consegue aprender (ou só lhe é dada a oportunidade de aprender) através de explicações do mestre, nunca terá autonomia no seu estudo, nos seus raciocínios, nem nas suas aprendizagens. Desinteressa-se por pensar, estabelecer ligações, criar soluções, porque uma vez chegando o professor ele explicará tudo – à sua maneira – sem usar os raciocínios dos alunos. Explica da mesma forma que percebe. (Biesta, 2010: 543)

“... ele permanece tão tranquilo quanto o outro: se a solução do problema é muito difícil de buscar, ele terá a inteligência de arregalar os olhos. O mestre é vigilante e paciente. Ele notará quando a criança já não estiver entendendo, e a recolocará no bom caminho, por meio de uma re-explicação. Assim, a criança adquire uma nova inteligência - a das explicações do mestre.” (Jacques Rancière, 2002: 21)

Na transição do ensino secundário para a faculdade não acontece uma transformação mágica, durante o verão, que torna os alunos independentes. É uma capacidade que adquirem in loco, pela necessidade de preencher o espaço da dependência pela

autonomia (Freire, 1996: 58). Fruto de uma forma diferente de comunicar e perceber o aluno, por parte dos professores universitários e da própria faculdade.

A escola (não compreendendo para esta questão a faculdade) não **estimula** a maturidade. Dá aos alunos a impressão de que são ignorantes. Ditando a forma como devem responder às questões, em vez de deixá-los seguir a sua linha de pensamento, como se não conseguissem assumir a responsabilidade das respostas pessoais e das tomadas de decisão. Neste sentido, os alunos não estão habituados a ser autónomos no espaço escola, por isso se os deixarmos simplesmente ser, eles não o serão. Conhecem demasiado bem o funcionamento da instituição, as contrapartidas em cada liberdade oferecida. Eles próprios, provavelmente, nem saberiam ser autónomos nas aulas, mesmo se quisessem. Deve a escola dar autonomia aos poucos?

É necessário ter **bases** para poder tomar decisões. E se os alunos não as têm então será mais importante fazer com que as desenvolvam a partir de projetos mais guiados, de exercícios curtos com objetivos específicos, para que vão absorvendo o conhecimento necessário para as suas decisões. Daí que faça sentido que os primeiros projetos do ano tenham menos tempo dedicado a estar sozinho e mais formação, mais etapas para cumprir. Claro que aqui estamos a supor que o grupo-turma é homogéneo e todos irão ter esta necessidade, mas uma escola que não o faça é uma escola utópica que não tem 30 miúdos por turma nem professores com 240 alunos e 4 disciplinas diferentes para gerir.

Os alunos precisam de mais **fases de trabalho** pelas quais são obrigados a passar. Como entregas intermédias, que criam uma necessidade real de trabalhar e mostrar trabalho. Pontos de situação apresentados para toda a turma, para expor as ideias e processos, podendo gerar discussões com resultados proveitosos - aqui o professor terá de ser um impulsionador e mediador já que a falta de prática e à vontade entre alunos no espaço sala de aula os atravancará. Estas fases podem ocorrer em etapas importantes do trabalho ou mesmo em todas as aulas, em modo “*Pecha Kucha*” (um formato de apresentação rápida, neste caso de 6 minutos e 40 segundos) ou equivalente. Desta forma o aluno terá de organizar o seu pensamento para conseguir explicá-lo e assim ter uma visão do seu próprio trabalho, do caminho percorrido; mas também terá de

construir o seu poder argumentativo e pensamento crítico, através da aceitação e contra argumentação dos seus colegas e professor. A frequência da prática ditará a maior envolvimento de todos e o à vontade para saber separar amigos e críticas.

Para além de fases de passagem obrigatória também necessitam de uma boa escolha de “**exercícios obrigatórios**”. Ou seja, de formas de fazer para que desenvolvam o projeto para além da primeira ideia. Se tiverem de passar várias fases e a partir daí escolher o caminho que mais lhes agrada ao menos fazem-no com base na experimentação, e não na preguiça.

No seguimento desta inquietação pensei que teríamos de fazer exercícios para desbloquear os alunos (não no sentido de eles estarem bloqueados, mas sim no de precisarem de algo que os desperte). Para que a “aula de pensar” (comumente apeladas de aulas para desenvolver a ideia e esboçar esboços iniciais de um projeto) existisse mas de forma produtiva. Questionei que talvez esta baixa produtividade viesse também da falta de organização do seu próprio trabalho e forma de trabalhar. Esta metodologia pessoal é algo que se constrói e, apesar de os alunos poderem ter claro formas de organizar as suas vidas pessoais, a maior parte ainda não o fez para o seu trabalho. Pelo menos de forma pessoal. Esta falta de organização vem, parece-me, de uma falta de autonomização de que a escola peca. Tudo são papinhas feitas, se os professores não dão “objectivos para o teste” o aluno não sabe o que estudar e como estudar. Os professores criam dependência porque, como diz Rancière, “É o segredo dos bons mestres: com suas perguntas, eles guiam discretamente a inteligência do aluno — tão discretamente, que a fazem trabalhar, mas não o suficiente para abandoná-la a si mesma” (2002: 40).

4.2.5.1 FERRAMENTAS

O professor deve capacitar o aluno de autonomia nas suas aprendizagens através de experiências estimuladoras (Freire, 1996: 67), guiando-o na aquisição de ferramentas para que possa tomar decisões fundamentadas e críticas. Refletindo-se assim, como uma forma de estar no ensino que requer ação e participação ativa.

Seria uma mais valia se as aulas que o programa sugere como diagnósticas, para além de terem em vista “avaliar os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas em anos anteriores, bem como rever aprendizagens e detectar as expectativas dos alunos face a esta disciplina” (Gonçalves, 2005: 5), fossem também um momento de **formação de ferramentas básicas**, mesmo que estas já devessem ser uma aprendizagem anterior. Indo mais além do que a revisão, reservando tempo de aula para as desenvolver a partir de exercícios e outras iniciativas. Isto porque sinto que os alunos não têm método, principalmente porque não têm necessidade de o desenvolver. Apesar de todos os dias recolherem visualmente inúmeras imagens, textos, vídeos, etc., não têm capacidade de absorver o que lhes passou pelos olhos. Há cada vez mais formas de comunicar e aprender, no entanto a escola pouco se apetrechou de aprendizagens relativas a ferramentas de recolha, análise, escolha e sintetização, desses novos dados. Mais importante do que cultivar os alunos com mais imagens, será desenvolver a sua consciência crítica relativamente às imagens que os rodeiam, para que as desconstruam, e voltem a construir, de forma crítica e pessoal. E, ao mesmo tempo, guiá-los no sentido de criarem sistemas de classificação pessoais que deem sentido à informação a que têm acesso.

Enumero assim, alguns exemplos destas formações de ferramentas básicas: formação sobre sites específicos e técnicas de pesquisa; pesquisa apenas a partir de suportes impressos, como forma de “reativar” o uso de publicações; exploração de técnicas de apresentação, de projeção de voz e sintetização de informação; iniciação a diferentes materiais e técnicas de execução através de uma formação técnica e exploração livre por parte dos alunos.

No subtema 2, do módulo 1, do programa de Oficina de Artes, Gonçalves escreve “Realização de exercícios de experimentação de materiais, instrumentos e suportes, conducentes à detecção das suas vocações específicas, das suas potencialidades expressivas e da sua adequação aos objectivos a alcançar em cada caso.” (2005: 12). O que pretendo discutir é que isto seja proporcionado no início do ano, e / ou antes de cada proposta iniciar, como forma de introdução à temática e aos materiais mais adequados. Permitindo assim, ao aluno, realizar a proposta de trabalho com mais bases.

Ensinar ferramentas talvez seja mais desafiador do que ensinar matéria, pela forma como requer que se trate a informação, como um saber mobilizador de aprendizagens, e como é necessário pensar o modo de transmitir ao aluno. A longo prazo será uma aprendizagem transversal a diferentes disciplinas, que os alunos poderão aplicar em diferentes situações escolares e não escolares. “Aprendizagem é experiência, tudo o resto é informação” (Albert Einstein cit. in Heigh, 2010).

Na proposta “Interpretação de uma obra de arte” a **professora** cooperante, na sua apresentação, teve o cuidado de usar linguagem específica da disciplina e da área das artes, analisando as obras e os artistas trazidos; realçando, também, as características do que pretendia que os alunos desenvolvessem no seu projeto, uma espécie de guias ou pistas. As **estagiárias**, eu e a Diana, tivemos mais dificuldade em utilizar linguagem específica, já que temos menos contacto e necessidade, no entanto penso que foi importante a nossa partilha de referências e opiniões pessoais. Os **alunos** têm pouca capacidade, ou se calhar paciência ou à vontade, para descrever as imagens que apresentam, para dizer mais do que a informação que em 5 segundos encontraram na internet. As exceções foram mais longe na sua investigação e presentearam-nos com factos da vida dos autores e por vezes das obras criadas, tornando o momento mais interessante. Fico com a impressão de que os alunos pouco pensaram na pesquisa mais do que encontrar as imagens, o seu nome, artista e a data; a forma de apresentar pouco lhes importa até estarem diante da turma e meterem os pés pelas mãos. Realço aqui a importância da forma como o professor **comunica**, principalmente na sala de aula, para a formação dos estudantes. A relevância de, aos poucos, familiarizá-los com o vocabulário, para que entendam de que forma o conseguem integrar no seu discurso; e dialogar com eles sobre questões de fundo da área – mesmo que não apliquem estas aprendizagens na escola com certeza que irão experimentar noutras situações. Nota-se uma lacuna no ensino da **ferramenta da apresentação**, tão importante para o desenvolvimento pessoal e para a preparação para o mundo do emprego do futuro. Ensinar a fazer apresentações, a exprimir ideias, a ser sucinto e estimulante, a projetar a voz, a ter postura, são características de que um indivíduo que ingresse o mundo do trabalho irá sempre beneficiar.

5 REFLEXÕES FINAIS

Porquê reflexões finais e não conclusões? Porque tirar conclusões de uma experiência me parece pobre. Não me encaminha para uma ideia de continuação e tem tendência a fechar a experiência com pontos fortes e pontos fracos. Enquanto que reflexões finais permitem visionar um caminho a partir de reflexões de experiências anteriores.

A partir das propostas de trabalho descritas e refletidas no capítulo 2, permiti-me uma análise com distância e fundamento da minha prática no estágio curricular. O que me possibilitou o confronto entre alguns autores, entre a minha memória e os apontamentos escritos, mas também entre as diferentes opiniões e discursos das pessoas que me rodeiam. Para além de potenciar uma reflexão à posteriori, o relatório de estágio, permitiu-me relacionar experiências anteriores com uma investigação metódica e direcionada. As questões da participação, o modo como estas influenciam a postura do aluno e do professor através das circunstâncias físicas e mobilizadoras do espírito. A partir do capítulo da Relação Pedagógica explorei as formas diferenciadas de se estar na escola através do constante relacionamento. Considerando que a relação com a autonomia é das mais desafiadoras de pensar e executar pelas contradições inerentes.

5.1 MEIO PARA ATINGIR UM FIM

Partindo do pressuposto que as propostas de trabalho escolares são apenas um meio para atingir um fim, não fará sentido criar propostas estanques, é necessário que tenham objetivos que mobilizem saberes e vão para além do simples cumprimento de uma tarefa. Os exercícios de aula que desenvolvemos precisavam, talvez, que houvesse uma continuidade da metodologia. Ou seja, numa aula os alunos faziam o *brainstorm* e era-lhes explicado o objectivo e até tiradas algumas conclusões gerais. Mas as aulas seguintes continuavam “normais” — não eram participativas, não eram de grupo, nem tinham acompanhamento por parte do professor. A transição entre a aula *brainstorm* e a aula trabalho individual foi bruta.

As propostas de trabalho são um meio para atingir um fim, ou seja, o trabalho em si, o produto final, não é o propósito mas sim o que os alunos aprenderam através dele e do processo. Não faz sentido pensar os trabalhos como ciclos fechados, nem as disciplinas nem os anos escolares. As vantagens de entender a educação como um percurso de que fazem parte vários professores, disciplinas, propostas, é imensa! É o reconhecimento de que somos, nós professores, apenas mais uma parte da vida dos alunos, mas que podemos escolher a forma como os marcamos e a influência que temos no seu futuro.

“Não é o muito saber que farta e satisfaz a alma, mas o sentir e saborear as coisas internamente.” (Sto. Inácio de Loyola cit. in Magalhães, 2014: 84)

5.2 ESCOLA (EU) TRANSBORDANTE

Quando se quer fazer tudo, não se faz tudo bem.

Tenho receio de vir a ser uma professora transbordante. Receio ter muitas ideias para desenvolver com os alunos, projetos interessantes, dinâmicas para todas as aulas, e ainda assim conseguir cumprir o programa mas, perceber que nada é coeso ou está a ser bem trabalhado. Que não passam de ideias soltas com potencial que necessitam de um fio condutor.

“O comentário de Hannah Arendt é, talvez, demasiado severo, mas nem por isso deixa de retratar bem a amálgama que se conhece com o nome de Educação Nova. O conceito de educação integral é aquele que melhor simboliza este movimento e as suas desmesuradas ambições. A escola deveria encarregar-se da formação da criança em todas as dimensões da vida. A escola assumiu este programa impossível e acreditou que podia cumpri-lo. Ao longo do século XX, foi alargando as suas missões, ficando de tal maneira atravancada que perdeu a noção de prioridade. A realidade das últimas décadas não tem cessado de confirmar os perigos de uma «escola transbordante». É certo que houve ganhos importantes, sobretudo no plano social, com a escola a compensar ausências da sociedade e das famílias, contribuindo para uma melhor integração das crianças e dos jovens. Mas, quando tudo é essencial, torna-se impossível concretizar uma ação racional

e inteligente. A escola desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais.” (Nóvoa, 2014 : 176)

Remetendo para a minha preocupação inicial (relatada na secção “Contato com esta realidade de ser professora”, do presente relatório) de não me sentir preparada para ir para escola como professora e transformadora de percursos de crianças, entendo, depois da experiência de estágio e subsequente reflexão, que as várias referências que tenho a nível educativo, sustentarão a minha atividade como professora. Reconheço que não foram estes, curtos, dois anos de mestrado que me darão o título de professora e a responsabilidade de educar, mas sim todas as minhas referências e experiências com as quais consigo criar ligações educativas. Que o que sou chamada a fazer agora é refletir sobre cada uma, confrontar com a minha realidade e a que vou encontrando nas escolas, e desta forma completar-me cada vez mais. Pondo-me em constante confronto com o que ser professora significa para mim e que professora é que sou e quero ser. Partindo de uma procura do meu papel na educação, das minhas maiores influências para ser quem sou hoje e as diferentes pedagogias com que me identifico e de alguma forma também me moldaram e orientaram. Almeida afirma, relativamente ao processo de educação, que “A sua preocupação específica e substancial é a maturação da pessoa na sociedade através da proposta de valores, o confronto com os múltiplos modelos de opções de vida e a gestão equilibrada dos próprios interesses e das relações interpessoais.” (2004: 14).

A ansiedade de sentir que ainda não estou preparada é ultrapassada através da busca contínua, da reflexão fundamentada, da construção na educação através das artes, da realidade escolar e das experiências no mundo. Tenho tudo o que é preciso para ser professora, agora falta-me não parar de procurar o que ainda preciso; certa de que nunca irei ser a professora ideal e perfeita, e ainda assim tranquila com esta realidade.

Então em última análise a pergunta que coloco é esta: Estou preparada para ser professora? Sim! Não só estou preparada, como tenho uma vontade imensa de estar na vida como professora, servindo e intervindo através da educação.

“Education is that process by which thought is opened out of the soul, and, associated with outward things, is reflected back upon itself, and thus made conscious of their reality and shape. — Bronson Alcott, Massachusetts educator, c.1850” (in Not For Profit, Nussbaum, pg1)

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, José Silva (2004) *Para educar melhor: campos de férias inacianos*. Braga: Livraria Apostolado da Imprensa.
- Araújo Jorge (2001) *Dirigir equipas, melhorar competências*. Porto: Team Work, Edições.
- Araújo, Jorge Miguel (1980) *Ser Campeão*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Barseghian, Tina (2013) "Creating classrooms we need: 8 ways into inquiry learning" in Mind Shift. <http://ww2.kqed.org/mindshift/2013/03/11/creating-classrooms-we-need-8-ways-into-inquiry-learning/>, 10/10/2014.
- Biesta, Gert (2010) Learner, Student, Speaker: why it matters how we call those we teach. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 42, pp. 540-552.
- Bolívar, A., Domingo, J. e Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Charlot, Bernard (2000) *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Charlot, Bernard (2005) *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, Bernard (2008) "O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição", *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.17, nº30, p17-31.
- Corazza, Sandra Mara; Tadeu, Tomaz (2003) *Manifesto por um pensamento da diferença em educação*. Composições. Belo Horizonte: Autêntica, p.9-17
- Escola, Joaquim J. J. (2005) "Ensinar a aprender na Sociedade do Conhecimento", Trabalho apresentado em 4º SOPCOM (Repensar os Media: Novos contextos da comunicação e da informação), In Actas do 4º SOPCOM , Aveiro.
- Freire, Paulo (1996) *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gonçalves, Luísa (2005) *Programa de Oficina de Artes, 12º Ano*. Ministério da Educação.
- Haigh, Alan (2010) *A Arte de Ensinar*. Alfragide: Academia do Livro.
- Katan, N., Baudrillard, J., Morin, Nairn, T., Riessman, P. E Corn, G. (1969) *Análisis de McLuhan*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Lopes, João Teixeira (1995) "As escolas urbanas como cenários de interação", *Sociologia: revista da Faculdade de Letras do Porto*, Vol. V , I série, pp. 91-150.

- Lupton, Ellen (org.) (2013) *Intuição, Acção, Criação*. São Paulo: Editora G. Gil.
- Magalhães, Vasco Pinto de (2014) *Só avança quem descansa*. Coimbra: Edições Tenacitas.
- Nóvoa, António (2014) “EDUCAÇÃO 2021. Para uma história do futuro”, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº41, 2014, 171-185.
- Nussbaum, Marta (2010) *Not for profit*. New Jersey: Princeton University Press.
- Oliveira, João Carlos (2001) *O Ensino do Basquetbol*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Pais, José Machado (1993) *Culturas Juvenis*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Perrenoud, Philippe (2000) *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ramos, Artur (2001) *Programa de Desenho A, 10º Ano*. Ministério da Educação.
- Rancière, Jacques (2002) *O Mestre Ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ross, Alistair (2008) *A European education. Citizenship, identities and young people*. Stake on Trent. Trenthan Books.
- Seigmaster, Stefan (2009) The Power of time off. Conferência TED.
- http://www.ted.com/talks/stefan_sagmeister_the_power_of_time_off#t-692564, 22/04/2015.
- Tschimmel, Katja (2006) Let students think about their thinking in design: a constructivist approach.
- http://www.researchgate.net/publication/236135899_Let_students_think_about_their_thinking_in_design_a_constructivist_approach, 08/07/2015.
- Tschimmel, Katja (2011) *Processos Criativos*. Matosinhos: ESAD.

Outros documentos consultados:

- CAMTIL (2009) *Caderno Pedagógico do CAMTIL*.
- MEAV (2014) Transcrição da entrevista realizada a Luísa Gonçalves por alunos do MEAV.
- Local: Cooperativa Árvore.

ANEXOS

I - PROPOSTA “SÍMBOLO”

II - PLANO DE UNIDADE DE TRABALHO 2015 - COMUNICAÇÃO E LINGUAGENS -
INTERPRETAÇÃO DE UMA OBRA DE ARTE

III - PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DE TRABALHO VAZIO VISÍVEL

Proposta “Símbolo”

“Símbolo: imagem ou objeto material que representa uma realidade visível; sinal representativo; signo que representa um objeto através de uma relação natural e intrinsecamente motivada.”

In Dicionário da Língua Portuguesa, 2006, Porto Editora

“Analisar e, também, interpretar seriam assim atividades que se oporiam ao próprio princípio do prazer estético, receio aliás frequentemente manifestado pelos estudantes quando se aborda a análise da imagem.”

In A Imagem e a sua Interpretação, Coleção Arte & Comunicação, 2002, Edições 70

<u>Tema(s)/ Conteúdos(s)</u>	<u>Metodologia(s)</u>	<u>Materiais, Suportes e Instrumentos</u>	<u>Áreas de Desenvolvimento do Projeto</u>
Linguagem Plástica <u>Conceitos de Linguagem</u> - Sistemas sígnicos; - Signo verbal e signo icónico; - Signos, símbolos e sinais.	Comunicação e Linguagens <u>Inferir conceitos de linguagem</u> Exercício: 1º - Elaborar um símbolo a partir de um conceito abstrato: Frustração, Medo, Coragem, Positivismo, Negativismo, Vitória, Perda, Desejo e Etc.; 2º - Apresentar os resultados ao grupo/ turma; 3º - Explicar as escolhas feitas ao grupo/ turma.	- Fita cola (ou tiras de papel); - Marcadores; - Estirador; - Tesoura (opcional).	Design de Comunicação



Desejo



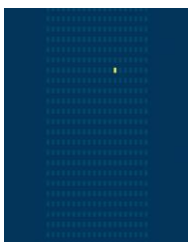
Ironia



Eficiência



Pobreza



Solidão



Loucura

Data(s)



1º Turno – 7 de Outubro de 2014

2º Turno – 9 de Outubro de 2014



OFICINA DE ARTES 12º ANO

PLANO DE UNIDADE DE TRABALHO: “COMUNICAÇÃO E LINGUAGENS / INTERPRETAÇÃO DE UMA OBRA DE ARTE”

Tema (s) / Conteúdo (s)	Metodologia (s)	Materiais, Suportes e Instrumentos	Áreas de Desenvolvimento do Projecto
<p>Linguagem Plástica</p> <p>Conceitos de linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> . Sistemas sógnicos . Signo verbal e signo icónico . Signos, símbolos e sinais <p>Elementos estruturais da linguagem plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> . Ponto/linha . Valores de textura . Valores lumínicos (claro/escuro) . Valores cromáticos <p>Materiais, Suportes, Instrumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> . Materiais: origens e composição . Suportes: características, dimensões e funções . Instrumentos: características e funções <p>Técnicas de Expressão e Representação</p> <p>Modos de Formar</p> <ul style="list-style-type: none"> . Especificidades . Inter-relações 	<p>COMUNICAÇÃO E LINGUAGENS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar e seleccionar signos, símbolos e sinais; -Analisar e relacionar sistemas sógnicos; -Inferir conceitos de linguagem.  <p>Elaboração de um dossier digital com pesquisa, recolha e sistematização de imagens que estruturam as suas mensagens através codificações gráficas.</p> <p>Proposta “Símbolo”</p> <p><i>“Símbolo: é abstrato, a sua forma não tem qualquer semelhança com o seu significado.”</i> Charles S. Pierce & Charles Morris in <i>Intuição, Ação, Criação. Graphic design thinking, 2013, Editora Gustavo Gil: São Paulo</i></p> <p>Exercício:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1º - Elaborar um símbolo a partir de um conceito abstrato: Frustração, Medo, Coragem, Positivismo, Negativismo, Vitória, Perda, Desejo e Etc.; 2º - Apresentar os resultados ao grupo/ turma; 3º - Explicar as escolhas feitas ao grupo/ turma.  <p>Desejo</p> <p>Ironia</p> <p>Locura</p> <p>Eficiência</p> <p>Solidão</p> <p>Pobreza</p>	<p>Pesquisa em livros e revistas da especialidade</p> <p>Biblioteca da escola</p> <p>Internet</p> <p>Etc.</p> <p>Fita cola (ou tiras de papel)</p> <p>Marcadores</p> <p>Estirador</p> <p>Tesoura (opcional).</p>	<p>Comunicação e Linguagens</p> <p>Design de Comunicação</p>



<p>. Metodologias</p> <p>Projeto e Objeto</p> <p>. Conceito (s) de Projeto</p> <p>. O Projeto como sistema de relações transversais a várias áreas</p> <p>. Do Projeto ao Objeto</p> <p>. Metodologias do Projeto</p> <p>. Representação Expressiva das Formas e do Espaço</p>	<p>PROJETO/OBJETO: METODOLOGIA PROJETUAL – (fases do projeto)</p> <p>IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA Interpretação de uma obra de arte mediante a alteração dos elementos estruturais da linguagem plástica que a definem (alteração formal, cromática, textural, lumínica, etc.), mas continuando a ter uma relação de ligação com a imagem inicial. Desenvolvimento de metodologias de concepção, planificação e concretização do projeto.</p> <p>INVESTIGAÇÃO E PESQUISA Identificar, em obras de arte previamente selecionadas, os elementos estruturais da linguagem plástica que nelas são determinantes, bem como os efeitos expressivos que daí resultam. Analisar comparativamente os modos de formar dos diferentes objectos artísticos. Entender o acto/processo criativo como espaço de cruzamento de diversas condicionantes físicas e conceituais.</p> <div data-bbox="651 762 1406 922"> </div> <p>Francis Bacon Basquiat Matisse Vieira da Silva Picasso Kooning</p> <p>ENSAIOS COMPOSITIVOS -análise da obra selecionada; -estudo e análise das áreas de exploração, técnicas e materiais para o desenvolvimento da composição: desenho/pintura/colagem, fotografia, decalque, etc. -realização de exercícios de desmontagem e reconstituição das metodologias utilizadas (estudos formais e cromáticos de possíveis soluções para a transformação gráfica na conjugação dos vários elementos); -realização de exercícios de experimentação de materiais, instrumentos e suportes; -Estudo do suporte final para o trabalho.</p> <p>SOLUÇÃO FINAL -seleção da solução plástica mais interessante e mais adequada em termos de harmonia/equilíbrio de formas para a composição.</p>	<p>Suportes: (a definir com os alunos alunos)</p> <p>Exemplos: Diferentes papéis A1/A2/A3 / A4/A5 Telas Panos Tábuas Entre outros.</p> <p>Materiais Grafites Pastel de óleo Aquarelas Tinta-da-china Tintas de acrílico Desperdícios Pasta de moldar Tecidos Arame Plásticos Cordas Redes Fitas adesivas Materiais reciclados Entre outros.</p>	<p>Desenho</p> <p>Pintura</p> <p>Fotografia</p> <p>Colagem</p> <p>Entre outros.</p>
---	---	---	--




	<p>CONCRETIZAÇÃO DO PROJECTO</p> <p>-concretização do projeto (transferência do estudo para o suporte final) -explicitação fundamentada de todo o processo (metodologia projetual) e autoavaliação.</p> <p>ENTREGA DE TRABALHOS</p> <p>1-Capa de estudos</p> <p>2- Trabalho final</p> <p>3- <i>Dossier</i> digital- Pesquisa realizada sobre Comunicação Visual (em grupo)</p> <p>4- <i>Dossier</i> digital- Pesquisa de artistas plásticos dos sécs. XX e XXI nas várias expressões artísticas (em grupo).</p> <p>5- <i>Dossier</i> digital- Fotografias de toda a metodologia projetual (estudos e esboços A5/ A4/ A3/A2/A1) e do trabalho final.</p> <p>Envio dossiers digitais: artesvisuais.desenho.oficinas@gmail.com</p>		
<p>Avaliação</p> <p><i>Registos de avaliação processual</i></p> <p>Avaliação formativa Avaliação sumativa Autoavaliação</p>	<p>Desenvolvimento de competências de pesquisa, recolha e experimentação de materiais; Capacidade de leitura e análise de imagens; Domínio dos meios de representação; Invenção criativa aplicada a trabalhos e projetos; Envolvimento e capacidade de integração no trabalho individualmente e em grupo; Empenho no trabalho realizado e persistência na aprendizagem; Aquisição e compreensão de conhecimentos; Capacidade de relacionar os conhecimentos adquiridos e de os utilizar em novas situações.</p>		
<p>Professora: Marina Lima Pinho</p> <p>Estagiárias do M.E.A.V. :Diana Reis / Inês Pinto</p>			

Oficina de Artes | 12.º E | 2014 / 2015

Planificação da Unidade de Trabalho: **VAZIO VISÍVEL**

APRESENTAÇÃO DO PROJETO

A temática do projeto *Vazio Visível* incide na lógica de que sendo o Mercado um espaço comunitário, à partida “vivido”, tem a dualidade de coexistir fisicamente e funcionalmente de forma distinta. Ou seja, é perceptível que está vazio por quem o conhece, impercetível à comunidade que o rodeia, tornando-se pouco útil.

Tema(s)/ Conteúdo(s)	Objetivos	Metodologia	Materiais, Suportes e Instrumentos	Áreas de desenvolvimento do Projeto
<u>LINGUAGEM PLÁSTICA</u> - Conceitos de Linguagem: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Sistemas sígnicos; ◦ Signo verbal e icónico; ◦ Signos, símbolos e sinais. - Elementos estruturais da linguagem plástica: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Ponto/ Linha; ◦ Valores texturais; ◦ Valores lumínicos; ◦ Valores cromáticos. - Materiais, Suportes e Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Materiais – origens 	<u>Objectivos Gerais</u> - Refletir sobre a atualidade das Artes Visuais; - Desconstruir a ideia de que a Arte apenas se encontra em locais “apropriados” à sua exposição; - Desenvolver um sentido de iniciativa própria na construção permanente da sua cidade; - Potenciar o Mercado como um espaço de encontro da comunidade; - Proporcionar trocas de experiência e cultura, convívio, interação e	<u>METODOLOGIA PROJETUAL</u> <ul style="list-style-type: none"> ◦ <u>Identificação do Problema</u> Dinamização de um espaço vazio através da instalação / intervenção no espaço, com projetos artísticos concetuais que transformem a realidade atual do mercado num espaço criativo, personalizando-o através de ideias, da imaginação, da contestação, do sentido crítico, e na relação tempo/ espaço/ humanidade.  'Clutch VI' - Antony Gormley, 201	- Diário Gráfico e/ ou Caderno de Registos	

Planificação da Unidade de Trabalho: **VAZIO VISÍVEL**

<p>e composição; ◦ Suportes – características, dimensões e funções; ◦ Instrumentos – características e funções</p> <p><u>TÉCNICAS DE EXPRESSÃO E REPRESENTAÇÃO</u></p> <p>- Modos de formar: ◦ Especificidades; ◦ Inter-relações; ◦ Metodologias.</p> <p><u>PROJECTO E OBJECTO</u></p> <p>- Conceito (s) de Projeto</p> <p>- O Projeto como sistema de relações transversais a várias áreas</p> <p>- Do Projeto ao Objecto</p> <p>- Metodologias do Projeto</p>	<p>partilha; - Intervir e dinamizar espaços do Mercado Diário de Espinho.</p> <p><u>Objetivos Específicos</u></p> <p>- Identificar, em obras pesquisadas, os elementos estruturais da linguagem plástica que nelas são determinantes, bem como os efeitos expressivos que daí resultam; - Desenvolver capacidades de leitura e análise dos modos de formar do objecto artístico; - Reconhecer nas propriedades físicas dos suportes e instrumentos, factores determinantes na definição da obra gráfica/plástica; - Entender o ato/processo criativo como espaço de cruzamento de diversas condicionantes físicas e concetuais;</p>	<div data-bbox="862 395 1122 614">  </div> <p>Choko Ho'ol - Penique Productions, 2011</p> <div data-bbox="862 678 1131 877">  </div> <p>LIKEarchitects, Lisboa, 2012</p> <p>◦ <u>Desenvolvimento do Projeto</u> (Processo de Trabalho)</p> <p><u>Brainstorm</u></p> <p>- Desenvolvimento de um brainstorm, em grupo, com o intuito de definir, questionar e desbloquear questões iminentes ao problema. - Pesquisa de campo através de observação, entrevistas e questionários aos comerciantes locais e à comunidade envolvente. Pretende-se, com esta atividade, que os alunos entendam as diferentes representações que os entrevistados têm</p>	<p>- Rolo de papel de cenário; - Canetas de filtro; - Marcadores; - Post-it's; - Fita-cola de papel; - Máquina Fotográfica; - Tripé (facultativo); - Telemóvel/ Gravador (facultativo).</p>	
--	---	--	--	--

Planificação da Unidade de Trabalho: **VAZIO VISÍVEL**

	<ul style="list-style-type: none"> - Entender o Projeto como uma realidade múltipla e multifacetada; - Experimentar, de forma orientada, fases e itinerários de formulação do Projeto; - Conceptualizar e estruturar um Projeto; - Desenvolver conceitos como instalação e intervenção no espaço; - Explorar conceitos de modelação e modulação do espaço. 	<p>dos espaços, objetos, lojas e do nosso possível papel na futura dinamização do Mercado (Que palavras associam ao Mercado? Como o veem? O que significa?.)</p> <p>Os resultados obtidos deverão estar visíveis para a recorrente consulta ao longo do desenvolvimento do projeto.</p> <p style="text-align: center;"><u>Investigação e Pesquisa</u></p> <p>Apresentação de aula: 20 de Janeiro de 2015 (1.º Turno) e 22 de Janeiro de 2015 (2.º Turno)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa e reflexão, em grupo, sobre artistas plásticos, da atualidade, que desenvolvam projetos artísticos e que integrem a instalação/ intervenção no espaço (entre 40 a 50 imagens de diferentes artistas). - Pesquisa sobre a história e factos interessantes acerca do Mercado Diário de Espinho (máximo 10 slides). <p>Esta pesquisa permitirá aos alunos um maior conhecimento sobre a cultura visual atualmente, dando a conhecer novos artistas nas áreas a desenvolver, assim como factos acerca do Mercado Diário de Espinho que possam trazer interesse ao desenvolvimento do projeto.</p> <p style="text-align: center;"><u>Ensaaios Compositivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo e análise das áreas de exploração (Desenho, Pintura, Colagem, Escultura, Arquitetura, Instalação, Intervenção no Espaço, Cinema, Performance, Multimédia, Design Gráfico, Street Art, Fotografia, etc.) e de técnicas, 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa em livros, revistas artísticas, revistas específicas, entre outros documentos; - Internet. <p>Suportes (a definir com os alunos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - papéis de vários formatos e texturas (A5/ A4/ A3/ A2) <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grafites; 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho; - Pintura; - Colagem; - Escultura; - Arquitetura; - Instalação;
--	---	---	--	---

Planificação da Unidade de Trabalho: **VAZIO VISÍVEL**

		<p>instrumentos, suportes, materiais (individual e em grupo).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração de soluções inovadoras para o desenvolvimento do trabalho nas áreas da instalação e da intervenção no espaço (individual e em grupo). - Realização de estudos formais e cromáticos de hipóteses para a concepção do projeto final (individual e em grupo). <p><u>Solução Final</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Seleção da solução plástica mais interessante e adequada em termos de harmonia/ equilíbrio de forma a integrar todos os elementos compositivos da intervenção e/ ou instalação final (individual e em grupo). - Maquete de uma proposta de instalação e/ ou intervenção no espaço (individual e em grupo). <p><u>Concretização do Projeto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Maquete de uma proposta de instalação e/ ou intervenção no espaço (em grupo). - Concretização do projeto final (em grupo). - Explicitação fundamentada de todo o projeto (metodologia projetual) e autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estilógrafos; - Sépias; - Pastel de óleo; - Aguarelas; - Tinta da china; - Tintas de acrílico; - Fita cola; - Tesouras; - Desperdícios; - Tecidos; - Arames; - Pasta de moldar; - Plásticos; - Cordas; - Redes; - Fitas adesivas; - Materiais recicláveis; 	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenção no espaço; - Cinema; - Performance; - Multimédia; - Design Gráfico; - Street Art; - Fotografia; (...)
--	--	---	--	--

Planificação da Unidade de Trabalho: **VAZIO VISÍVEL**

<p><u>REPRESENTAÇÃO EXPRESSIVA E REPRESENTAÇÃO RIGOROSA DAS FORMAS E DO ESPAÇO</u></p> <p>- Representação expressiva</p> <p>- Sistemas de Representação rigorosa</p>	<p>- Desenvolver competências nos domínios da representação bi e tridimensional;</p> <p>- Explorar técnicas de representação expressiva e rigorosa do espaço e das formas que o habitam;</p>	<p>- Representação expressiva e rigorosa dos espaços do Mercado Diário de Espinho e das instalações/intervenções nele existentes.</p> <p><u>Entrega de Trabalhos</u></p> <p>13 de Fevereiro de 2015 (Trabalho em grupo)</p> <p>1. Dossiê digital: Powerpoint sobre a pesquisa de artistas plásticos que desenvolvam trabalhos na atualidade (séc. XXI) e que integrem a instalação e/ ou intervenção no espaço,</p> <p>2. Dossiê digital: Powerpoint sobre a pesquisa da história e factos interessantes sobre o Mercado Diário de Espinho.</p> <p>26 de Fevereiro de 2015 (Trabalho individual)</p> <p>3. Capa de estudos, esboços e maquetes</p> <p>4. Dossiê digital: Powerpoint com o registo fotográfico de toda a metodologia projetual (estudos, esboços e maquetes)</p> <p>5 de Maio de 2015 (Trabalho em grupo)</p> <p>5. Trabalho final para exposição no Mercado</p>	<p>Suportes:</p> <p>- papéis de vários formatos e texturas (A5/ A4/ A3)</p> <p>Materiais:</p> <p>- Grafites;</p> <p>- Estilógrafos;</p> <p>- Sépias;</p> <p>- Pastel de óleo;</p> <p>- Aguarelas;</p> <p>- Tinta da china;</p>	
--	--	--	--	--

Oficina de Artes | 12.º E | 2014 / 2015

Planificação da Unidade de Trabalho: **VAZIO VISÍVEL**

	<p>22 de Maio de 2015 (Trabalho em grupo)</p> <p>6. Capa de estudos, esboços e maquetes</p> <p>7. Dossiê digital: Powerpoint com o registo fotográfico de toda a metodologia projetual (estudos, esboços e maquetes) e do trabalho final.</p> <p>8. Diário gráfico e/ ou caderno de registos.</p> <p>29 de Maio de 2015 (Trabalho individual)</p> <p>9. Desenhos de representação expressiva e rigorosa do espaço do Mercado e das formas que o habitam.</p> <p>Envio dos documentos para: artesvisuais.desenho.oficinas@gmail.com</p>		
<p>AVALIAÇÃO PROCESSUAL</p> <p>AVALIAÇÃO FORMATIVA</p> <p>AVALIAÇÃO SUMATIVA</p> <p>AUTOAVALIAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de competências de pesquisa, recolha e experimentação de materiais; - Capacidade de leitura e análise de imagens; - Domínio dos meios de representação; - Invenção criativa aplicada a trabalhos e projetos; - Envolvimento e capacidade de integração no trabalho individualmente e em grupo; - Empenho no trabalho realizado e persistência na aprendizagem; - Aquisição e compreensão de conhecimentos; - Capacidade de relacionar os conhecimentos adquiridos e de os utilizar em novas situações. 		
<p style="text-align: right;">PROFESSORA: Marina Lima Pinho</p> <p style="text-align: right;"><u>PROFESSORAS ESTAGIÁRIAS DO MEAV:</u> Diana Reis e Inês Pinto</p>			

Oficina de Artes | 12.º E | 2014 / 2015

Planificação da Unidade de Trabalho: **VAZIO VISÍVEL**

CALENDARIZAÇÃO DO PROJETO

<u>Atividade</u>	<u>Data Prevista</u>
Brainstorm + Exercício do Chaveiro (Dinâmicas de Grupo)	6 de janeiro de 2015 (1.º Turno) 8 de janeiro de 2015 (2.º Turno)
Apresentação da Planificação do Projeto + Apresentação da Pesquisa da Professora e Estagiárias	13 de janeiro de 2015 (1.º Turno) 15 de janeiro de 2015 (2.º Turno)
Apresentação da Pesquisa dos Alunos	20 de janeiro de 2015 (1.º Turno) 22 de janeiro de 2015 (2.º Turno)
Visita de Campo/ Aula Aberta ao Mercado Diário de Espinho Realização de Esboços e Estudos (Individual) Realização de uma Maqueta do Projeto (Individual)	27 de janeiro de 2015 (1.º Turno) 29 de janeiro de 2015 (2.º Turno) 3 de fevereiro de 2015 (1.º Turno) 5 de fevereiro de 2015 (2.º Turno) 10 de fevereiro de 2015 (1.º Turno) 12 de fevereiro de 2015 (2.º Turno) 19 de fevereiro de 2015 (2.º Turno) 24 de fevereiro de 2015 (1.º Turno)
Speed Dating (Dinâmica de Grupo) + Realização de Esboços e Estudos (Grupo) Realização da Maqueta do Projeto Final (Grupo)	26 de fevereiro de 2015 (2.º Turno) 3 de março de 2015 (1.º Turno) 5 de março de 2015 (2.º Turno) 10 de março de 2015 (1.º Turno)

Oficina de Artes | 12.º E | 2014 / 2015

Planificação da Unidade de Trabalho: **VAZIO VISÍVEL**

<p>Concretização do Projeto Final (Grupo)</p> <p>Montagem das Instalações e Intervenções no Espaço (Grupo)</p>	<p>12 de março de 2015 (2.º Turno)</p> <p>17 de março de 2015 (1.º Turno)</p> <p>19 de março de 2015 (2.º Turno)</p> <p>7 de abril de 2015 (1.º Turno)</p> <p>9 de abril de 2015 (2.º Turno)</p> <p>14 de abril de 2015 (1.º Turno)</p> <p>16 de abril de 2015 (2.º Turno)</p> <p>21 de abril de 2015 (1.º Turno)</p> <p>23 de abril de 2015 (2.º Turno)</p> <p>28 de abril de 2015 (1.º Turno)</p> <p>30 de abril de 2015 (2.º Turno)</p> <p>5 de maio de 2015 (1.º Turno)</p>
<p>Semana das Artes (9 a 16 de Maio)</p> <p>Representação expressiva e representação rigorosa das formas e do espaço</p>	<p>12 de maio de 2015 (1.º Turno)</p> <p>14 de maio de 2015 (2.º Turno)</p> <p>19 de maio de 2015 (1.º Turno)</p> <p>21 de maio de 2015 (2.º Turno)</p>
<p>Avaliação + Autoavaliação</p>	<p>26 de maio de 2015 (1.º Turno)</p> <p>28 de maio de 2015 (2.º Turno)</p>
<p>Dinâmica de Grupo</p>	<p>2 de junho de 2015 (1.º Turno)</p> <p>4 de junho de 2015 (2.º Turno)</p>